



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA
SEDE: XALAPA

**UN ACERCAMIENTO A LA
LECTURA Y ESCRITURA POR
PLACER EN NIÑOS DE PRIMARIA**

**Protocolo que se propone para realizar el proyecto del
trabajo recepcional de la Especialización**

Estudiante: Katia Escalante Vera

Tutor: Maestro Felipe Garrido

Xalapa, Veracruz, diciembre de 2016.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
I.1. Marco conceptual	4
I.2. Marco teórico	6
I.3. Revisión de casos similares (o estado del arte)	21
I.4. Breve caracterización del proyecto	32
II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO	33
II.1. Delimitación del problema	33
II.2. Justificación	43
II.3. Objetivos	44
II.3.1. Objetivo general	44
II.3.2. Objetivos particulares	44
II.4. Hipótesis de intervención	45
III. DISEÑO METODOLÓGICO	45
III.1. Aspectos generales	45
III.2. Estrategia de intervención	46
III.3. Metodología de evaluación	47
IV. PROGRAMACIÓN	49
IV.1. Descripción de actividades y productos	49
IV.2. Referencias	51
IV.3. Bibliografía	53

I. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto está dirigido a niños de primaria, de ocho años de edad, y tiene el objetivo principal de acercarlos a la lectura y escritura por placer con la esperanza de que, en el futuro, se conviertan en lectores autónomos e independientes.

La inquietud de realizar este proyecto nace, primero, de mi gusto por la lectura y por la literatura infantil. Luego, porque muy pronto me di cuenta de la importancia de la lectura en la infancia y de cómo ésta puede generar lectores independientes, críticos y sensibles tanto respecto a la lectura como a la comunidad en que se desarrollan. Creo firmemente que se pueden formar lectores a cualquier edad, pero, mientras más pronto se empiece, mejor. Por eso he decidido enfocarme en los niños.

Para entender mejor el presente proyecto, primero se expone un Marco conceptual con los conceptos más básicos para comprender el fomento a la lectura, seguido de un Marco teórico que da cuenta de la teoría que sustenta este trabajo. Posteriormente, se presenta una breve revisión del estado del arte, tomando en cuenta los programas más sobresalientes de fomento a la lectura enfocados en niños en nuestro país. A esto le sigue una breve caracterización del proyecto, que precisa de manera un poco más puntual la naturaleza del trabajo a realizar.

Después está el planteamiento del problema, que da cuenta del problema de la lectura en México, incluyendo la relación que existe entre el gusto por la lectura y el nivel de estudios e ingresos; asimismo, se apunta, brevemente, la situación de la lectura en el estado de Veracruz. En la justificación se ahonda en por qué este proyecto es relevante y qué estado de cosas pretende cambiar, cuestiones que se corresponden con el objetivo general y con los particulares, mismos que se mencionan luego de la justificación.

En la metodología se señala qué métodos de recolección de datos se usarán, así como la estrategia de evaluación a seguir, con el fin de valorar si el proyecto tuvo éxito o no.

Finalmente, se presenta una planeación de actividades que se ilustra en un diagrama de Gantt, que incluye la elaboración del protocolo, las actividades de la intervención, la movilidad y así hasta el examen profesional. A esto le sigue una lista de bibliografía y referencias.

I.1. Marco conceptual

La promoción de la lectura son todas aquellas herramientas, prácticas y discursos que tienen como principal objetivo infundir, en una o varias poblaciones determinadas, el gusto por la lectura. En ese sentido, se asume que leer es beneficioso para las personas, cualquiera que sea su género, su estatus social, su edad o su escolaridad.

Pero, ¿qué significa leer? ¿Es lo mismo leer mensajes de texto, historietas, novelas gráficas o revistas del corazón, que una novela de Thomas Mann? Definitivamente no, y no sólo porque estamos hablando de publicaciones y textos diferentes, sino porque hablamos también de formas de leer diferentes. La mente no se ejercita igual leyendo textos escolares que novelas o cuentos de ficción; no se obtendrán beneficios de la lectura si no se leen textos adecuados y, también, si no se lee constantemente.

¿Cuáles son los beneficios de la lectura? A pesar de que han sido ampliamente difundidos, es necesario precisarlos más a detalle, pues sólo reconociéndolos se podrá llegar a un adecuado contagio del gusto por leer. Quizá el beneficio más evidente, el primero que salta a la vista, es el dominio del lenguaje. El lenguaje, como señala Garrido (1999), nos pone en contacto con el mundo y con nosotros mismos, ya que a través de él podemos nombrar, además de objetos y conceptos, experiencias, sentimientos y vivencias. Al articular el lenguaje podemos acceder al conocimiento y al aprendizaje, herramientas valiosas para el desarrollo humano y social.

Sin embargo, este dominio del lenguaje no se alcanzará leyendo textos ligeros porque, de acuerdo con Garrido (1999), este tipo de publicaciones —por ejemplo, las novelas juveniles que imitan el lenguaje y la estructura del texto en internet, mismos que demuestran pobreza del lenguaje y una trama poco profunda— no ponen a prueba al lector. No retan su capacidad cognitiva, su conocimiento del mundo y del lenguaje o su capacidad crítica. Esto provoca que, en última instancia, la habilidad de resolver problemas complejos no se desarrolle completamente y no permita contribuir a proponer respuestas a problemáticas sociales, políticas, económicas, de salud, etcétera.

Aunque se ha sugerido que la promoción de la lectura incide en todas las etapas de la vida humana, es fundamental leer desde la infancia. Ramos cita algunas ventajas en niños

lectores; entre otras, que la literatura puede servir como modelo didáctico (Ramos, 2015), pues —y aquí el autor coincide con Garrido—la lectura lleva, casi de manera natural, a la escritura; y la escritura no es otra cosa que la articulación del lenguaje en papel o en otro soporte; es decir, se trata del desarrollo completo de la habilidad para nombrar el mundo y a uno mismo citada anteriormente. Un niño que lee y escribe de manera crítica y sensible es un niño que sabe pensar y que sabe resolver problemas.

Una vez reconocidos los beneficios de la lectura, sobre todo de la lectura en la infancia, el siguiente reto es ¿cómo contagiar el gusto? ¿Cómo convencer a la gente de que leer los hará más sensibles, más críticos y más conscientes del mundo que los rodea? La respuesta parece ser muy sencilla: leyendo y leyéndoles. Garrido (2015) reconoce que el gusto primero tiene que ser inducido: una lectura en voz alta a cargo del maestro, en el aula —en todas las aulas del país—de no más de diez o doce minutos, haría niños curiosos, sensibles y atentos a la lectura y a las emociones y pensamientos más profundos del ser humano. Después, cuando esos diez minutos de lectura en el aula hayan sido interiorizados, tomados como una actividad natural en la vida diaria, ese mismo niño podrá convertirse en lector autónomo, en un lector que lee por placer y por deseo. En cuanto a los tipos de lectura que deberían atenderse en el aula, los clásicos de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) parecen ser los más indicados. Garrido (2012) cita algunas características deseables en esas obras; entre otras, que los textos sean capaces de despertar emociones genuinas en el lector, que lo hagan ser partícipe de la historia y cómplice de los personajes. En cuanto a los valores, cuyo fomento parece estar ligado de manera indisoluble a la LIJ, un buen clásico de este género tiene que ser capaz de mostrarlos sin el tono de un discurso moralizante y aburrido.

Por supuesto, para que eso suceda es necesario tomar acciones estructuradas y bien planeadas. Si una persona quiere convertirse en un buen promotor o en un maestro que invite a sus alumnos a leer de forma autónoma y constante, es preciso atender teorías y técnicas que enseñen cómo hacerlo. Con ese fin, a continuación se detalla el marco teórico que se tomará como base para la elaboración del proyecto.

I.2. Marco teórico

El contexto social donde quizá se tiene el primer contacto con los libros y la lectura es la casa. Sin embargo, una buena parte de la población en México no cuenta con capital cultural en sus hogares. Por eso, la escuela tiene un papel muy importante en la formación de lectores, pues es ahí donde la mayoría de la gente conoce y aprovecha herramientas como la lectura y la escritura.

Lo anterior lo demuestran las cifras arrojadas por la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015: el 60.5% de los entrevistados aseguraron que sus profesores los animaban a leer publicaciones y textos no relacionados con la escuela. Además, el 59.8% señaló que un maestro les leía “siempre”. Gracias a estos datos se puede apreciar el protagonismo que han adquirido los maestros en la promoción de la lectura. Sin embargo, aún es necesario mejorar las prácticas lectoras de los maestros para que éstos animen a sus estudiantes –sobre todo si son niños— a leer, en especial textos literarios que no formen parte del programa escolar de estudios.

El problema adquiere una dimensión mayor en tanto que en las escuelas mexicanas suele privilegiarse la lectura de comprensión literal y no existe una verdadera “educación literaria” (Colomer, 1991: 22). Otros autores, como Sánchez Miguel y García Rodicio (2014) se han enfocado en el problema de la comprensión que muchos estudiantes experimentan a lo largo de su vida en la escuela. Algunas razones que los autores señalan son las siguientes: “porque tenemos que invertir demasiados recursos en leer palabras”; “porque no tenemos conocimientos previos”; “y/o porque no los explotamos [los conocimientos] estratégicamente” (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014: 92-94). Aunque esas razones son limitantes importantes para la comprensión y también para el disfrute de la lectura, en la escuela no se busca corregirlas. Tal como señala Colomer (1991), en el ámbito escolar no se ejercita la comprensión adecuada del texto, misma que debería ser global, abarcadora de lo que se dice entre líneas, de la intención del autor o de las propias sensaciones y opiniones del lector. En su lugar, sólo se fomenta la comprensión literal del texto, o bien, la rapidez con la que se lee.

A pesar de lo anterior, existen muchas teorías que permiten entender que la lectura no es una actividad superficial ni unilateral. En ese sentido, el aparato teórico que sustenta este

proyecto de intervención es tanto la teoría transaccional de Rosenblatt (1996), como la teoría de esquemas. Ambas teorías refutan la afirmación de que leer se limita a descifrar un código o a concentrarse únicamente en los aspectos más literales. Por el contrario, Rosenblatt afirma que la lectura es una transacción entre las ideas, metas o prejuicios preconcebidos del lector y el mundo presentado por el texto leído. Aquí entra en juego la teoría de esquemas: los esquemas son concepciones que cualquier persona tiene sobre casi cualquier tema o aspecto de la vida cotidiana. La lectura suele jugar con esos esquemas, retándolos, cuestionándolos o poniéndolos a prueba, y lo hace todo el tiempo. Por eso, tal como señala Rosenblatt (1996), la lectura es una revisión periódica y autocrítica que guía las selecciones de sentimientos, ideas o metas preconcebidas por el lector. En la medida en que los lectores analicen esos procesos y los interioricen, su lectura será mucho más completa y fluida comparada con la que llevarían a cabo si se limitaran a atender cuestiones literales o superficiales.

¿Cuál es la mejor manera de internalizar esos procesos de lectura? A través de la apropiación del texto leído. Esto permite dos cosas, primero: la “respuesta expresada”, la activación de ciertos aspectos del proceso que ocurren durante la lectura (Rosenblatt, 1996: 15-16) y la “interpretación expresada”, explicar y analizar la evocación sentida con la ayuda de un marco de referencia (Rosenblatt, 1996: 15-16). Estos elementos se expresarían a través de la escritura, misma que ayuda a ordenar el pensamiento, a elaborar una lectura crítica y también a hacerse preguntas del tipo “¿por qué pasó eso en el libro?” “¿Por qué sentí miedo, angustia o alegría en ciertos pasajes?” El fin último de la respuesta y de la interpretación expresada es apropiarse del texto, internalizarlo, comprenderlo a profundidad. Es lo que hace, en última instancia, un buen lector.

En los niños, el proceso anterior es aún más delicado, debido a su desarrollo cognitivo. En otras palabras, los niños no tienen una “caja de herramientas” psíquica tan bien nutrida como la de los adultos —las experiencias de una persona de siete años, indudablemente valiosas, no son tan ricas y variadas como las de alguien de cuarenta u ochenta años. Es importante conocer cómo la experiencia, las vivencias y el aprendizaje se van desarrollando en el niño, con el fin de saber la forma en que la recepción de un texto —pero también de cuestiones extraliterarias— opera dentro de él. Asimismo, gracias al conocimiento de este desarrollo, al promotor de lectura le será más fácil elegir lecturas adecuadas a la edad del niño.

Para hablar del nacimiento del aprendizaje y de la inteligencia del niño, me apoyaré en Piaget y en su teoría del desarrollo cognitivo, misma que señala seis estadios en los que los niños van adquiriendo nuevas habilidades. Durante el primer estadio ocurren las primeras imitaciones, gracias a un impulso reflejo experimentado por el niño. Ya sea que éste suceda por indiferenciación o confusión entre el ambiente externo y el yo, la interiorización de estos reflejos consecuentará las primeras imitaciones, pero hay que señalar que, para que eso suceda, el reflejo debe llevar a repeticiones que deben durar mucho más que la excitación inicial. Piaget cita el ejemplo del bebé que comienza a llorar sólo porque escucha los llantos de otro niño: si este ejercicio reflejo se asimila, poco a poco comenzará la imitación (Piaget, 1982).

Durante el segundo estadio los esquemas agregan nueva información; estos esquemas son susceptibles de repetición a medida que se van asimilando. El niño puede, en este estadio, interiorizar nuevos sonidos y, posteriormente, imitarlos. De acuerdo con Piaget, basta solamente que el sonido sea emitido para que el niño acomode el ruido y su propia fonación en el esquema adecuado. Una vez asimilado, el sonido podrá imitarse. Sin embargo, el epistemólogo suizo señala que

[...] son necesarias dos condiciones para que aparezca la imitación: que los esquemas sean susceptibles de diferenciación frente a los datos de la experiencia, y que el modelo sea percibido por el niño como análogo a los resultados por los cuales llega por sí mismo; o sea, que el modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido. (Piaget, 1982: 22)

Hay tres características importantes en esta nueva imitación vocal. Primero, la voz de otro excita la propia voz del niño. Puede tratarse de un llanto, en donde la imitación es automática dado el sentimiento impreso a la voz en este caso; pero también puede tratarse de sonidos en general. Aquí, es necesario, para que aparezca la imitación, que los sonidos escuchados por el niño ya hayan sido producidos por él y que sean de su interés. Sin embargo, en esta imitación, el niño no reproduce los sonidos escuchados de manera precisa.

La otra característica es, precisamente, la aparición del rasgo preciso en la imitación. El niño imita el sonido tal cual fue emitido por su cuidador cuando éste lo produce enfrente de él. Por supuesto, hay que matizar que esta imitación es precisa porque el cuidador imita al niño

mismo, quien no reproduce el sonido realmente, sino que se esfuerza por conservar el sonido que emitía antes. La tercera característica es excepcional, pues se trata de la producción de sonidos que el niño no ha emitido antes.

Para concluir con este estadio, Piaget advierte que:

Desde entonces, toda acomodación a los datos exteriores tiende a repetirse, puesto que esta repetición del acto entero constituye la reacción circular primaria indiferenciada de la asimilación reproductiva misma, dado que la acomodación sobrepasa el nivel del puro reflejo para tener en cuenta la experiencia. En las circunstancias ordinarias, es decir cuando la actividad del objeto no implica por convergencia especial la del sujeto, esta tendencia a la repetición se manifiesta simplemente bajo la forma de una necesidad de emprender la percepción, pero cesa con (o poco después de) la desaparición del objeto o del espectáculo percibido. Pero cuando, por excepción, el objeto mismo responde a la actividad asimiladora del sujeto o la sostiene desde el exterior, la acomodación del objeto se prolonga más allá de la percepción y es precisamente este fenómeno el que constituye el comienzo de la imitación [...] (Piaget, 1982: 28)

En el tercer estadio aparecen las primeras “reacciones secundarias” (Piaget, 1982: 35), mismas que se agregan a las “reacciones circulares primarias” (Piaget, 1982: 35) del estadio anterior. Estas reacciones secundarias llevan a cabo acciones sobre las cosas. Adicionalmente, hay que señalar que la imitación en este estadio agregará poco a los modelos nuevos.

¿Qué es lo que el niño imita en este estadio? Principalmente, movimientos de otras personas que son “análogos y visibles” (Piaget, 1982: 39) a los de él. En otras palabras, el niño en el tercer estadio imitará solamente los movimientos que ya ha experimentado con anterioridad —“el contenido de sus reacciones circulares primarias o secundarias” (Piaget, 1982: 39)—, así como los que se encuentran dentro de su campo de visión —por ejemplo, mover las manos, la cabeza o sacar la lengua. Piaget es contundente en cuanto a este respecto, pues señala que, en este estadio, no es posible imitar movimientos que el mismo niño no pueda ver en su propio cuerpo. Para imitar gestos relacionados con la boca, aunque sean visibles sobre el cuerpo del otro, el sujeto tiene que experimentar primero sensaciones gustativas o quinestésicas para tomar conciencia de sí mismo. Esto, por supuesto, es un proceso más complejo que requiere un aprendizaje.

El cuarto estadio es muy importante, pues es aquí donde se empiezan a imitar modelos nuevos, hasta este momento indiferentes para el niño. Piaget señala que lo anterior se debe simplemente al desarrollo de la inteligencia. Hasta el tercer estadio, los esquemas a imitar eran, generalmente, simples y rígidos. El hecho de que el niño comience a imitar modelos nuevos obedece a cierta maleabilidad de los esquemas. “Inversamente, si la imitación de lo nuevo comienza con el cuarto estadio, es porque los esquemas de que dispone el niño se hacen susceptibles de acomodación móvil en la misma medida en que comienzan a coordinarse entre sí” (Piaget, 1982: 67).

Más adelante, Piaget insiste en que el niño imita cuando es capaz de acomodar y asimilar las acciones familiares a él. Sin embargo, a partir de este estadio surge la diferenciación entre lo experimentado en el ambiente y el propio sujeto. Es decir, se empieza a distinguir la acomodación de la asimilación. A partir de que el niño comienza a diferenciar las cosas del ambiente de sí mismo, nacen una serie de “esquemas asimiladores” (Piaget, 1982: 72) gracias a los cuales el niño se adaptará a las distintas cosas y personas “de acuerdo con una acomodación siempre diferenciada” (Piaget, 1982: 72-73).

Durante el quinto estadio la imitación de modelos nuevos se vuelve constante y precisa; esto debido, otra vez, al desarrollo de la inteligencia del niño. Aquí la acomodación se diferencia de la asimilación de un modo mucho más constante y preciso, y el niño se dedica descubrir propiedades nuevas de los objetos. En el quinto estadio el niño es “[...] capaz de coordinar un mayor número de esquemas y diferenciarlos en el curso del camino unos con relación a los otros, para acomodarlos al objetivo” (Piaget, 1982: 83).

Finalmente, el sexto estadio tiene como característica principal la “imitación diferida” (Piaget, 1982: 91), imitación que ocurre no ya al momento siguiente de la producción del estímulo por parte del cuidador del niño, sino incluso varios días después. Esto quiere decir que el niño del sexto estadio se apoya bien en el recuerdo o en un esquema ya asimilado con anterioridad.

Además de lo anterior, el sexto estadio también se caracteriza por el nacimiento del uso de los signos: “[...] aproximadamente en el momento mismo en que la inteligencia sensorio-motora se prolonga en representación conceptual y la imitación se convierte en representación simbólica, el sistema de signos sociales aparece bajo la forma del lenguaje hablado (e

imitado)” (Piaget, 1982: 92). Sin embargo, es necesario señalar que en la adquisición del lenguaje y en el desarrollo de los esquemas nuevos –y, por consiguiente, de la inteligencia—, interviene también, según Piaget, la valoración personal que hace el niño de los objetos o de las personas. Así, es más probable que el niño imite cosas que le importen o que le signifiquen algo; o bien, como señala Piaget, desde los primeros meses es posible observar que el niño imita con más frecuencia a un familiar que a un extraño (Piaget, 1982: 99).

Para finalizar, se señalarán las características principales de los niños de entre 7 y 8 años, pues se trata del grupo de edad con el que llevaré a cabo mi intervención. De acuerdo con Piaget:

Hacia los 7 u 8 años, se asiste a un triple progreso. Primero que todo, hay imitación del detalle con análisis y reconstitución inteligente del modelo. Luego, hay conciencia de imitar, es decir, disociación neta de lo que proviene de fuera y lo que pertenece al Yo. Y, sobre todo, hay selección, pues la imitación propiamente dicha no interviene sino en función de necesidades inherentes al trabajo personal y como coadyuvante. (Piaget, 1982: 107)

Como conclusión, se puede señalar el dialogismo presente en la teoría de Piaget antes expuesta. Para el psicólogo suizo, la mente interactúa con el ambiente. Así, cuando un niño pasa de un estado a otro, su mente va reordenando el pensamiento, pero también las cosas externas a él. Wozniak (2000) lo explica de la siguiente manera:

[...] tanto Piaget como Vygotsky subrayaban la interacción: veían la mente como un principio organizador activo, que colabora con el ambiente transformando el pensamiento en el sentido de una adaptación cada vez más delicada a las cosas, y de las cosas al pensamiento. (Wozniak, 2000: 27)

Sin embargo, es necesario aclarar que el ambiente externo y el pensamiento (sobre todo del niño) no son entidades estáticas, sino que cambian a medida que se desarrollan. Asimismo, los procesos internos y externos dialogan entre ellos y se ayudan para construir nuevos bloques de significado. Inhelder y Piaget, citados por Martí, señalan al respecto:

Por un lado, para alcanzar las metas externas se necesitan los instrumentos lógico-matemáticos contruidos previamente en concordancia con las metas

internas. Por otra parte, las metas internas llevan a la construcción de nuevos constructos mentales (clases, números, morfismos, etcétera) que un poco antes o después sirven para generar problemas de física que implican metas externas. (Inhelder & Piaget, citados por Martí, 2000: 83)

Podríamos dar un ejemplo análogo al de la cita anterior con la lectura, los niños de tercer grado de primaria –es decir, los sujetos “receptores” del texto—y el conocimiento adquirido y construido. En este caso, para alcanzar una meta externa –como adquirir, a través de la lectura, un pensamiento más crítico que les sea útil en todas las áreas de su vida—ellos echan mano de las herramientas que ya han adquirido, como descifrar códigos. Este desciframiento de códigos es el primer paso para llegar a la comprensión inferencial, y a partir de ahí es posible seguir subiendo en la escalera hasta que el niño se convierta en un lector sensible y crítico, no sólo respecto a lo que lee, sino a su forma de vivir y conducirse por la vida. Es decir, la teoría de Piaget es tanto una interacción entre el mundo interno y el mundo externo –teoría que dialoga con la de Rosenblatt: el mundo interno serían los esquemas mentales que tienen los lectores, mientras que el mundo externo sería el universo presentado por la lectura que se consulta—como una teoría constructivista, donde el conocimiento nuevo se crea a partir de lo que ya se conoce.

Un aspecto no tomado en cuenta por Piaget y que, sin embargo, es importante destacar, es la inteligencia artística del niño. En cuanto a ese respecto, Gardner (1997) señala la condición del niño como artista, y la relación que existe –si es que hay tal, como reconoce el propio autor—entre las obras producidas por los niños y las producidas por los adultos. ¿Relativamente hay una diferencia? Si la hay, ¿cómo son los parámetros para valorar unas y otras? ¿Son similares los niños a los artistas adultos?

Aunque no son preguntas fáciles de responder, lo que se recuperará aquí es la percepción y la producción artística de los niños antes y después de entrar a la escuela. De acuerdo con Gardner, los niños en etapa preescolar son más capaces de crear dibujos, figuras en arcilla o plastilina e, incluso, metáforas, rimas y otras figuras retóricas que los niños de entre ocho y diez años. Al parecer, su incursión en la escuela los aleja de un mundo de posibilidades ilógicas, atrevidas y sin sentido para introducirlos en un contexto académico lleno de reglas. Pronto, los niños aprenden que serán recompensados si se apegan a esas reglas

y que serán castigados si las rompen o las pasan por alto. Incluso, también se tiene la idea de que “es mejor” acatar esas normas que pensar en posibilidades atrevidas, artísticas.

Lo anterior es llamado “etapa literal”, según Gardner. Parece ser que hay un patrón en esta etapa y que se trata de una fase natural de la vida, ya que, según el autor, está presente en las biografías de muchos artistas. Es interesante observar la percepción de la etapa literal: hace un siglo, habría sido una señal de “progreso estético” (Gardner, 1997: 115). Hoy, sin embargo, el mismo concepto hace que muchos investigadores se desanimen y noten una disminución en el pensamiento artístico y estético de los niños.

Más adelante, Gardner señala que, si bien sí hay una disminución en la producción de metáforas una vez que los niños entran a la escuela, eso no quiere decir que se haya perdido la capacidad para crear esas y otras figuras retóricas. Si se les enseña, si se les guía adecuadamente, los niños pueden ser capaces de crear figuras sumamente interesantes. Asimismo, aunque la capacidad de escribir creativamente disminuya, no lo hace la capacidad para comprender metáforas. Al contrario, se incrementa. Durante la etapa escolar, los niños pueden entender “metáforas expresivas y psicológicas, que hasta entonces parecían resultarles del todo incomprensibles” (Gardner, 1997: 121).

Finalmente, Gardner insiste en la creación de un medio óptimo para que los niños puedan desarrollar sus capacidades artísticas:

El modo en que abordemos el desafío educativo de los años literales —la clase de asistencia que brindemos a los niños, los modelos pluralistas o monolíticos que propongamos—determinarán la manera en que los chicos habrán de atravesar esa etapa y lo que harán una vez que la hayan dejado atrás. (Gardner, 1997: 122)

En otras palabras, en este punto ya no se trata sólo de convertir a los niños en lectores letrados o autónomos, sino de fomentar y desarrollar sus capacidades artísticas para que, cuando dejen la infancia y crezcan, no abandonen ni descuiden esas mismas habilidades; habilidades que, muy probablemente, les permitan descifrar el mundo y comunicarse de mejor manera con él.

El desarrollo emocional entre los 6 y los 12 años

Con el fin de caracterizar mejor el grupo foco con el que se trabajará, este apartado se dedicará a hacer una revisión acerca del comportamiento y el desarrollo emocional de los niños de entre 6 y 12 años. Se indicará qué clase de competencias sociales y emocionales desarrollan en esta etapa, así como los factores que intervienen en el comportamiento emocional.

De acuerdo con Delgado Egado y Contreras Felipe (2009), en la etapa infantil que va desde los 6 a los 12 años –infancia tardía– se desarrolla la “competencia emocional”, un concepto que engloba todas las habilidades que posee una persona para tener éxito en interacciones emocionales. Dentro de esa competencia, se distinguen varias habilidades, como la conciencia y el reconocimiento de las emociones de uno mismo y de los demás; la capacidad de sentir empatía y simpatía; la posibilidad de afrontar con éxito situaciones de estrés; el uso de vocabulario y expresiones que tengan que ver con emociones; el saber que la expresión corporal o facial no siempre corresponde a los sentimientos, etcétera. Ésos y otros desarrollos emocionales son tan bien ejercitados por el niño, que su nivel de comprensión emocional se vuelve muy similar al del adulto. A continuación se señalarán algunos de ellos.

Una habilidad lograda a partir de los 6 años es, según Delgado Egado y Contreras Felipe (2009) es la capacidad para distinguir entre la emoción sentida y la emoción manifiesta. Los niños de esta edad –y los mayores—ya pueden distinguir entre lo que sienten y lo que quieren mostrar. Los autores citan un estudio de Holodynski (2004), en el que se mostraba cómo los niños, al ser enfrentados al funcionamiento aleatorio de una máquina, exageraban sus reacciones cuando se encontraban frente a un adulto. En soledad, los niños no reaccionaban tan dramáticamente.

La frontera entre emoción sentida y emoción manifiesta y el reconocimiento de esa barrera permite ya hablar de cierta conciencia sobre el mundo privado del niño. Además, según Harris –citado por Delgado y Contreras– el poder ocultar y disfrazar una emoción es señal de que se tiene en consideración al menos dos puntos de vista, el propio y el de algún testigo externo, como pueden ser los padres del niño.

La “comprensión de la ambivalencia emocional” (Delgado & Contreras, 2009: 43), permite ser consciente de que se puede experimentar más de una emoción a la vez, incluso si éstas son contradictorias. Tal como indican los autores, entre los tres y cinco años, los niños

saben que una situación puede provocar sólo una emoción a la vez y no otra; entre los cinco y ocho años, por el contrario, se sabe que es posible experimentar más de una emoción consecutivamente y, a medida que el niño se acerca a los diez años, comienza a notar que se pueden experimentar emociones contrarias de manera simultánea.

Entre los factores que influyen en el comportamiento emocional se encuentran la familia —especialmente los padres—, el género y la cultura. Muchos estudios que se centran en la relación entre padres e hijos se dedican a observar los tipos de apego y el posterior comportamiento emocional de los niños. Así, por ejemplo, un apego seguro creará niños que toleren y enfrenten con éxito situaciones adversas o estresantes; por el contrario, los niños con apego evitativo no tienen tanto éxito al enfrentarse con esas mismas situaciones, pues minimizan sus emociones y, además, su búsqueda de apoyo y su capacidad para enfrentar problemas parecen haber sido reprimidas (Delgado & Contreras, 2009: 47).

La cultura y el género también condicionan la expresión de las emociones, pues esos dos elementos también rigen las normas de cualquier sociedad; mientras que en culturas como la japonesa no es bien vista la expresión de emociones en público, culturas como la ilongot, en Filipinas, propician y recompensan la demostración de ira en los hombres (Delgado & Contreras, 2009: 47). Por otro lado, el género también actúa como restrictivo en la demostración de emociones: mientras que las niñas tienden más a buscar apoyo externo para resolver conflictos, los niños se niegan a mostrar emociones que puedan ser relacionadas con la vulnerabilidad, como el miedo o la tristeza (Delgado & Contreras, 2009: 47).

Los apegos y el entorno familiar desempeñan un papel de suma importancia en la construcción del auto-concepto del niño. Si dentro de la familia existieron apegos seguros, es más probable que el niño tenga un concepto positivo de sí mismo y tienda a valorarse y autoevaluarse de manera justa. Sin embargo, lo contrario también es posible, pues los apegos evitativos, así como el entorno familiar inseguro o incluso violento refuerzan el pensamiento “blanco o negro” del niño, que tiende a la autovaloración y al auto-concepto negativo. En casos extremos, como señalan Delgado y Contreras, esta auto-percepción puede llevar hasta a la depresión y al suicidio.

Finalmente, en esta etapa asistimos a la transición de una moral heterónoma a una autónoma. Los autores señalan que eso es posible gracias a la interacción de los niños con sus

iguales; ya que, en esas relaciones no hay espacio para la superioridad que supone el trato con los adultos.

Kohlberg, citado por Delgado y Contreras, señala tres etapas en el desarrollo de la moral: la moral “preconvencional”, centrada en el beneficio del sujeto y orientada a evitar castigos; la moral “convencional”, que nace hacia los diez años y que reconoce la importancia de las reglas y la prevalecencia de éstas y, por último, la moral “posconvencional”, construida por la escala de valores propia de cada persona –misma que se ha formado gracias a un amplio proceso de socialización.

Los elementos emocionales mencionados hasta aquí permiten tener una caracterización mucho más amplia y profunda del rango de edad presentado por los niños con quienes se realizará el proyecto de intervención. Este conocimiento permite ubicarlos adecuadamente en el desarrollo emocional, social y afectivo humano, así como comprender mejor la recepción que podrían tener de distintos tipos de texto –recordemos que la recepción literaria y, en general, la de cualquier obra de arte, estará regida por las emociones y el bagaje cultural y social de cada persona.

Lectura y escritura en la escuela

En México, el problema de la lectura tiene una doble orfandad: por un lado, por parte del entorno familiar y, por otra, por parte de la escuela. Como se verá más adelante, con ayuda de los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (ENL) 2015-2016, en un ambiente familiar poco lector no hay o hay muy pocos libros, la narración oral no es una actividad cotidiana en casa y no se suele asistir a recintos o eventos culturales, como bibliotecas, librerías o ferias del libro. Este ambiente forma niños no lectores y, a la larga, adultos no lectores.

Además, también es importante señalar lo que Colomer (2008) llama “efecto Mateo”: cuando los niños no reciben cierto patrimonio cultural como herencia de sus familias, tienen menos habilidades cognitivas una vez que entran a la escuela. Por supuesto, los niños que sí fueron lectores desde la cuna tienen mayores posibilidades de tener un mejor rendimiento escolar. Además, estos niños se encuentran dentro de una tradición, de una comunidad que les

permite reconocerse a sí mismos y reconocer a los demás como miembros de un mismo espacio-tiempo.

Por otro lado, la escuela también ha estado ausente durante la formación lectora de niños y jóvenes, ya sea porque los enfoques de los que se ha servido son ineficaces –históricos o utilitarios– o bien, porque la enseñanza de la lectura y la escritura se limita a la alfabetización más elemental.

Respecto al primer punto, la historia de los enfoques que la escuela ha utilizado para la enseñanza literaria, Colomer (2008) refiere algunas funciones de las lecturas escolares en Europa y distingue tres arquetipos básicos en éstas: la exploración del pasado, la lectura como pretexto para conocer temas de otras asignaturas o bien, lecturas y textos orientados a infundir un sentido patriótico y de cohesión social entre los pobladores de algún país. Entre éstos últimos, la lectura a menudo resultaba un referente social y una seña de identidad.

Es decir, detrás de los objetivos perseguidos por ese modelo existe cierto discurso utilitario de la lectura. Así lo señala Colomer cuando afirma que, cuando la meta era producir textos “profesionales”, se leían textos retóricos y modélicos; cuando se quería hablar de espíritu y conciencia nacionales, se recurría a textos históricos; finalmente, cuando el objetivo fue ejercitar la interpretación, los profesores optaron por usar un método de análisis cercano al estructuralista cuya herramienta por antonomasia era el comentario de texto.

Como se verá más adelante, en la descripción del estado de la cuestión, ese método es el que prima en los principales programas de lectura en México. Cuando se enseña a leer, no se enseña a interpretar y a leer con profundidad, sino apenas a decodificar; o bien, como señala Colomer (2008), también es posible que los alumnos sólo memoricen la interpretación del profesor –que, por supuesto, es tenida como “la correcta”– las corrientes literarias u otros datos contextuales. Incluso es posible conocer todos esos datos sin necesidad de haber leído la obra supuestamente estudiada.

Estos enfoques de enseñanza son especialmente dañinos e ineficaces para formar lectores, pues, por un lado, ensanchan el ya aludido “efecto Mateo”, pero, además, crean muchos prejuicios y barreras contra la lectura, de entre los que destaca Colomer (2008) los siguientes: debido a los planes y programas educativos, siempre presionados por cubrir el tiempo que a menudo no se tiene, la lectura es vista como una asignatura “de adorno”, puesta

como materia opcional o, en el otro extremo, como actividad para gente extremadamente erudita y culta, inalcanzable para gente común y corriente. Además, están los prejuicios sociales que consideran la lectura una actividad infantil –actitud mostrada sobre todo por los adolescentes– o “femenina”; prohibiciones acarreadas por imposiciones grupales de conducta y sentido de pertenencia a un grupo –por ejemplo, el temor de un adolescente a ser juzgado si sus amigos descubren que no lee lo mismo que ellos–; o bien, la asimilación de un solo tópico y tema de lectura y rechazo total hacia otro tipo de literatura –los clásicos griegos, por ejemplo.

Por supuesto, tal como señala Garrido (2014), el sistema educativo mexicano no ha querido formar lectores, porque un lector, en la medida en que es un disidente, siempre es peligroso. La lectura tiende a hacer que la gente cuestione constantemente su entorno y su realidad. La lectura, en suma, tiende a hacer personas observadoras y críticas, capaces de usar su voz, y eso no será aceptado fácilmente por las estructuras de poder, dominación y explotación.

¿Cómo solucionar esa doble orfandad? La respuesta parece ser muy sencilla: mediante el acogimiento y el acompañamiento de lectores incipientes para volverlos “lectores letrados” (Garrido, 2014: 21). Sin embargo, antes de emprender esa acción –que no es nada sencilla, hay que decirlo—, es importante saber qué es leer. De acuerdo con Garrido, la lectura puede tener múltiples concepciones:

[...] leer –sigo a Pedro Laín Entralgo— a veces es aprender, incorporar a nuestra conciencia la información del material leído hasta apropiarnos de ella. Y otras veces es formarse, compartir las ideas o los sentimientos de un autor y dar al espíritu propio la forma intelectual o emotiva de aquello que se lee. Leer puede ser también afirmarse, definir la personalidad propia ante opiniones de las que discrepamos. Y con frecuencia leer es enajenarse, salir de uno mismo y perderse en el mundo creado por el autor de lo que leemos. Y, bien se sabe, olvidarse de uno mismo cuando se lee es más una manera de encontrarse que de perderse. (Garrido, 2014: 37-38)

Leer también es conectar esa actividad con el pensamiento y con la escritura. Quien se expresa bien, tanto oralmente como por escrito, es capaz de pensar bien y, claro, de leer bien.

Justamente, ése es un término que también hay que definir. ¿Qué es leer bien? ¿Quién es un buen lector y por qué? ¿Qué tipo de lectores se busca formar?

Hay varias tipologías de lectores. Colomer (2008) cita algunos tipos basándose en encuestas francesas de lectura, que califican a los lectores como “débiles” si leen entre cero y cuatro libros al año y “fuertes” cuando leen más de diez. Sin embargo, la tipología que más se amolda a los objetivos perseguidos por este proyecto es la de Garrido (2012), quien distingue cuatro categorías: elemental, utilitario o útil, autónomo y letrado.

Entre los lectores elementales están quienes son capaces de leer, con mayor o menor éxito, señalamientos o carteles. Se trata del nivel más básico de la lectura. Luego están los lectores utilitarios o útiles, la mayoría de los lectores en México: son capaces de leer y de descodificar un texto, pero no están sumergidos en el placer y en los beneficios de la lectura. A menudo, la enseñanza básica forma este tipo de lectores.

Los lectores autónomos están muy cerca de los letrados, pues leen cualquier tipo de publicación en cualquier soporte, impreso o digital. Saben que tienen que profundizar y que “ir más allá” de la comprensión literal. Ésas son herramientas valiosas para pasar a ser lectores autónomos, mismos que tienen ciertos hábitos, como entender a profundidad lo que leen, compararlo con otros textos –o incluso con otros tipos de discurso, como una película o una fotografía—, asisten a bibliotecas y recintos culturales, etc. En fin, para el lector autónomo la lectura y la escritura son una forma de vida –son, quizá, la vida misma. Naturalmente, cuando se habla de “formar lectores”, se entiende que lo que se quiere formar son lectores autónomos.

La tarea que enfrenta la escuela para formar este tipo de lectores no es menor. Hay que pasar de la simple colocación de un libro al alcance del niño a una verdadera guía que le permita al niño, además de sumergirse en la historia e identificarse con los personajes, a realizar una lectura que le provea del placer resultante de encontrarle sentido a lo que lee. La lectura debe de ser un proceso rico, constante y formativo y no tan sólo una incitación cuya razón más poderosa sea que leer es bueno (Colomer, 2008: 57).

En resumen, la clave para una enseñanza literaria parece ser

[...] la acción de *enseñar qué hacer para entender* un corpus de obras cada vez más amplio y complejo. Eso es lo que los alumnos deben entender que están haciendo allí y lo que debe evaluarse. No su intimidad, sus gustos, su placer o su

libertad de elección. Nada de eso, efectivamente, puede ser obligatorio. (Colomer, 2008: 58)

El fomento a la lectura es uno de muchos métodos que pueden ser utilizados para promover una adecuada educación literaria, tal como pide Colomer. Su importancia radica, precisamente, en el acogimiento y acompañamiento que ya he mencionado: una guía lectora – es decir, un maestro, un promotor, etcétera— se vuelve esencial en el proceso de aprendizaje de la lectura letrada. Garrido (2012) señala varios ejemplos de ése acompañamiento, mismo que se basó, la mayoría de las veces, en la lectura y en la conversación. Es precisamente a través de la conversación que se da el “contagio” por la lectura, y justamente el contagio es lo que hace falta para convencer a los niños de que lean.

Pero no sólo eso: a través de la conversación se ejercita el pensamiento crítico y la elaboración de conceptos claves para entender cómo funciona un texto –la importancia del autor y de su contexto o los constructos meramente teóricos, por ejemplo—; además, se propicia un ambiente lector que disminuye significativamente el efecto Mateo.

Es preciso apuntar que el fomento de la lectura enfrenta varios retos. Además de los prejuicios creados hacia la lectura –que forman barreras contra ella—, hay factores como el desconocimiento o la desorientación que tienen padres, maestros o promotores acerca del corpus literario adecuado para sus hijos. A pesar de que, como se verá más adelante, instituciones como IBBY México/ A leer publican guías dedicadas a recomendar literatura infantil y juvenil, todavía existe un desconocimiento general de estas iniciativas.

Ayudar a los niños con las dificultades que surgen naturalmente al momento de leer también es un reto importante. A menudo los padres o maestros no están capacitados y no saben qué hacer cuando esas dificultades se presentan; comúnmente, porque ellos mismos no son lectores. Es fundamental que esos promotores se preparen y no satanicen esas dificultades, sino que ayuden al niño a superarlas.

Para resumir esta sección, es importante señalar lo que dice Colomer acerca de cómo formar lectores y cómo promover la enseñanza literaria en la escuela. Ella se refiere a tres componentes básicos en este proceso:

[...] *escuchar, compartir y ayudar en el esfuerzo de leer textos que merezcan la pena* son las nuevas coordenadas que presiden este siglo. Hemos acumulado muchos instrumentos para hacer esto bien y consuela pensar que la situación actual coincide con algo bien sabido: que leer no quiere ruido. (Colomer, 2008: 158)

I.3. Revisión de casos similares (o estado del arte)

Programas nacionales de promoción de la lectura

En años recientes, en México, se han llevado a cabo varios esfuerzos por promover la lectura en niños y jóvenes. Muchos de estos esfuerzos son llevados a cabo por el Gobierno Federal – con el consecuente apoyo de los gobiernos estatales— en comunicación con escuelas de nivel básico, bibliotecas o centros culturales. Es decir, la manera de promocionar la lectura en México, en niños y jóvenes, ha sido a través de instituciones como la escuela y la biblioteca.

Así lo muestra el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que señala la importancia de brindar asesorías a padres de familia y maestros sobre los contenidos de programas educativos de educación básica. El Programa se propone, para alcanzar ese objetivo, crear un programa de radio y una línea editorial para que estas asesorías se vuelvan masivas. Es interesante notar el énfasis de dicho Programa en cuanto a los contenidos educativos: se reconoce que la educación básica no sólo consiste en adquirir conocimiento, sino también en construir y practicar valores sociales que permitan el desarrollo de la personalidad de cualquier individuo.

La lectura y escritura son reconocidas como herramientas básicas para el aprendizaje y la vida cotidiana. El Programa de Desarrollo Educativo insiste en promover tanto su correcta adquisición como su práctica y mejoramiento continuos. “Para fomentar el hábito de la lectura, la SEP mejorará los medios de enseñanza, elaborará materiales de apoyo para los maestros y promoverá un uso más sistemático y eficaz de las bibliotecas escolares y municipales” (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996). Así como se reconoce el importante papel que tienen la lectura y la escritura en el desarrollo humano, también se señala la importancia de las matemáticas tanto en la vida cotidiana como en el estímulo que pueden representar para que los niños se interesen en la ciencia y la tecnología.

Un problema grave en la educación básica de nuestro país son las escuelas multigrado, en donde un mismo maestro da clases a alumnos que no comparten el mismo grado escolar. En consecuencia, existe mucha dispersión en el aprendizaje y también falta de consolidación de muchos temas. Ante esto, el Programa recomienda ajustar el currículo nacional a estas escuelas, tratando de integrar referencias locales, así como modelos que permitan la correcta asimilación de los temas más importantes. Asimismo, se promueve un ajuste de los libros de texto gratuito para estas escuelas.

Es interesante notar el caso de la educación preescolar, pues el Programa de Desarrollo Educativo señala que este nivel debe proporcionarles a los niños un ambiente donde puedan desarrollar valores humanos, como la confianza, la creatividad y el trabajo en equipo. Además, también debe aprovechar los primeros intereses y habilidades que los alumnos demuestren en ese nivel que tengan que ver con la lectura, la escritura y el razonamiento matemático. Es decir, según este Programa, el pensamiento lingüístico-verbal y lógico-matemático debe ser estimulado y promovido desde niveles muy tempranos de enseñanza.

Finalmente, el Programa de Desarrollo Educativo se aboca a insistir en la importancia del libro de texto gratuito. Aunque estos libros se reconocen como una gran herramienta, es necesario evaluarlos constantemente. En ese sentido, se vuelve esencial el uso y la distribución de esos libros en las escuelas de nivel básico. De acuerdo con este programa, uno de los objetivos a realizar entre 1996 y 1997 es la edición de nuevas versiones del libro de Ciencias Naturales de tercero a sexto grado, así como la elaboración definitiva del libro de Historia de sexto grado (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996). Asimismo, también se reconoce como un logro importante el haber incluido libros de texto de Historia y Geografía correspondientes a cada estado de la República.

En el mismo periodo de 1995 a 2000 se dio a conocer el Programa de Cultura, que incluía el Programa de fomento al libro y la lectura. Este Programa se concentraba, sobre todo, en la producción editorial mexicana –en todos sus eslabones, desde el apoyo a autores hasta la distribución en librerías— así como en la apertura y promoción de uso de bibliotecas y centros culturales. Algunos de sus objetivos son:

Otorgar al libro un carácter de interes [sic] publico [sic] nacional que reconozca su gran importancia cultural y educativa frente a su relativo peso económico.

Elevar cualitativa y cuantitativamente los hábitos de lectura de la población nacional.

Diversificar la oferta editorial nacional. (Programa de Fomento al libro y la lectura, 1996)

Sin embargo, hay que hacer notar que el Programa no especifica claramente de qué manera pretende realizar sus objetivos. Este mismo problema se presenta cuando se enlistan las estrategias a seguir, por ejemplo: “Desarrollar acciones permanentes de promoción de la lectura y apoyo a las bibliotecas públicas; apoyo a los autores mexicanos de libros; apoyo a los editores y libreros mexicanos y apoyo a la calidad del libro mexicano” [...] (Programa de Fomento al libro y la lectura, 1996).

Una estrategia debería ser mucho más puntual; en este caso, se debería señalar, específicamente, de qué manera se pretende apoyar la lectura, las bibliotecas, a los autores y a los editores y libreros mexicanos.

En 1995 se implementó también el Programa Nacional para la Lectura –Pronalees—, cuyos objetivos eran, principalmente, apoyar y orientar a los maestros en cuanto al uso de materiales relacionados con la lectura, así como asesorarlos en la materia de español y promover la creación y perfeccionamiento de círculos de lectura.

Gracias al Pronalees, se le dio más apoyo a los Libros del Rincón de la SEP, brindando una mayor difusión y un uso apropiado de ellos; asimismo, se llevó a cabo la vinculación de talleres o círculos de lectura con programas que se realizaban en bibliotecas, librerías u otros centros culturales.

Los supuestos teóricos en los que se basó Pronalees son de carácter constructivista, y proponen iniciar a los niños en la lectura y la escritura desde edades muy tempranas. Por eso, desde el primer grado de primaria, los niños comienzan a hacer ejercicios de escritura, como añadirle palabras a un texto, clasificar materiales o hacer listas. A medida que pasa el tiempo – e, hipotéticamente, a medida que se desarrollan habilidades más complejas— los niños trabajan con textos más diversos y de mayor dificultad, como cartas, recados, anuncios, cuentos, etcétera.

En cuanto a la promoción de la lectura, los maestros trabajan con “varias modalidades de lectura: lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura por parejas y lectura independiente” (Espinosa Tavera & Mercado Maldonado, 2008: 204). A través de estas herramientas y de los supuestos de este programa, se espera que los niños aprendan a expresar sus emociones y pensamientos por medio de la lengua escrita, así como a aprender sus reglas.

El Pronalees tiene como fundamento básico una visión principalmente constructivista. Como señalan Espinosa Tavera y Mercado Maldonado, en el caso de la escritura, por ejemplo, se enseña de manera paulatina las letras del alfabeto, su sonido, las sílabas que forman unas con otras y así sucesivamente, hasta que se llega a la lectura y escritura de textos. Pero esto sucede al final, cuando los maestros asumen que los niños ya saben leer y escribir.

Otro programa de fomento a la lectura es el Programa Nacional de Lectura (PNL) 2001-2006, cuyo propósito era, fundamentalmente, crear lectores independientes, críticos y autónomos a través de la introducción de bibliotecas en aulas escolares. Sin embargo, de acuerdo con Del Ángel y Rodríguez (2007), el Programa ha sido incapaz de capacitar a los maestros, directores y demás trabajadores de las escuelas, para un correcto uso y aprovechamiento de las bibliotecas escolares. Para ilustrar lo anterior, los autores citan las estadísticas proporcionadas por el INEGI en 2001: el Programa Nacional de Lectura afirmaba haber creado 850 mil bibliotecas de aula, pero el INEGI reportaba la existencia de sólo 5,018 bibliotecas escolares.

Sin embargo, el principal problema es quizá que, en la educación básica –pero también en la media superior– se considera que hacer una biblioteca escolar es solamente armar un acervo de libros y no capacitar al personal responsable para que sepa sacar provecho de esa colección.

Asimismo, el PNL tiene un enfoque principalmente comunicativo, pues busca que los alumnos adquieran esas capacidades –leer, escribir, hablar y escuchar. El programa busca rescatar iniciativas llevadas a cabo anteriormente, como el Pronalees, los Libros del rincón y los rincones de lectura.

En resumen, el PNL tiene como objetivo formar maestros para que se conviertan en una nueva figura, la de “maestro bibliotecario” o “maestro promotor de lectura”. Sin embargo, valdría la pena saber cuántos maestros, de entre todos los beneficiados con el PNL –en todas

las entidades del país—han hecho verdadero uso de las bibliotecas de aula. Presumiblemente, podríamos señalar que el simple acervo en los salones de clases no basta para formar lectores. Así lo demuestra la evaluación hecha a este programa citada por Villarreal (2013): “A una década de su implementación, operación y atención a observaciones que le plantean las evaluaciones, la propia SEP tiene evaluado el desempeño del PNL como ‘Medio Bajo’ [...] Es decir, que está por debajo de lo satisfactorio”. Por otro lado, la evaluación del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), muestra que el PNL presenta graves fallas tanto de delimitación del problema de la lectura como de focalización.

Los resultados más bajos se concentran en su diseño. No queda claro cuál es el problema: “No establece una situación concreta a revertir”, plantea el Coneval, por lo que “debería considerarse su reformulación”. Tampoco cuenta con “un diagnóstico nacional vigente que describa de manera específica las causas y características del problema a atender, ni la cuantificación y ubicación territorial de la población que presenta el problema”. Al carecer de diagnóstico, estableció como población potencial y objetivo a un amplio universo de figuras educativas, que incluye a personal operativo, “de las cuales no todas tienen el mayor potencial para incidir directamente en la mejora de las competencias comunicativas de los alumnos”. (Villarreal, 2013)

La mala planeación, aunada al mal diagnóstico y a la mala focalización —y, yo agregaría, sumado a objetivos simplistas de “comunicación” de la lectura y la escritura— ha provocado el fracaso del PNL; fracaso que puede rastrearse desde mucho tiempo atrás, con el intento de rescate de las iniciativas del Pronalees.

La Secretaría de Cultura —antes Conaculta— es una institución que ha llevado a cabo importantes programas de promoción y fomento a la lectura, como “Hacia un país de lectores”, que tiene dos ramas principales: la Dirección General de Bibliotecas y la Dirección General de Publicaciones. Esta iniciativa colabora con el Sistema Educativo Nacional y su principal objetivo es, además de la promoción intensiva del libro, la producción y difusión de libros para públicos variados. Una de estas iniciativas son las Salas de Lectura, las cuales atienden sobre todo a niños y jóvenes.

Las Salas de Lectura han sido especialmente reconocidas, pues llevan poco más de veinte años en operación. Para 2015, en todo el país había más de 2,000 salas de lectura,

además de 500 espacios “alternativos” a estas Salas, como el Paralibros, los Librobicis y 12 Centros de lectura en varios estados (Secretaría de Cultura, 2015).

El funcionamiento de las Salas de Lectura es sencillo: sólo se necesita un promotor que haya tomado el Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura –avalado por la UAM– que quiera promover y compartir lecturas en su comunidad. Para esto, el promotor recibe un acervo inicial de cien títulos.

Es necesario señalar que los promotores de las Salas de lectura se encuentran, la mayoría de las veces, en comunidades marginadas y de difícil acceso, donde las bibliotecas y librerías son inexistentes. Lo anterior puede apreciarse en el documental *Salas de lectura. Un cuento a varias voces* (Del Paso, 2012), que recoge testimonios de promotores en estados como Oaxaca, Michoacán, Sonora, Hidalgo o Campeche. Estos testimonios son valiosos, pues permiten conocer los cambios en las prácticas lectoras de comunidades como Zempoala, Hidalgo: “Cuando yo llegué aquí, los niños no cursaban más que la primaria. Ya posteriormente, aquí a base de la lectura y de hacer hincapié en los resultados que se obtienen por saber leer, los jóvenes, que en aquella época eran niños, han salido para la secundaria”. (Benítez Mateos, 2012: 9:29-9:48)

En *Salas de lectura. Un cuento a varias voces*, también conocemos el testimonio de Karen Ceballos González, la promotora más joven –de 12 años al momento de la realización del documental– que les lee libros a los niños de su comunidad, Benito Juárez, Lachatao, Ixtlán, Oaxaca. Esto demuestra que los niños y jóvenes también pueden participar como agentes activos de la promoción de la lectura y no solamente receptores de programas nacionales, como los que se mencionaron anteriormente.

La Dirección General de Bibliotecas ha llevado a cabo varios proyectos de promoción de la lectura con el fin de que las bibliotecas se conviertan en verdaderos centros culturales. Dos de estas iniciativas son el “Programa nacional Mis vacaciones en la biblioteca”, que busca formar a promotores y bibliotecarios para que motiven en los niños el gusto por la lectura, sobre todo a través de estrategias lúdicas. Este programa se inició en 1986 y ha atendido a más de un millón de niños cada verano. Por otro lado, los promotores que participan en él tienen que actualizarse constantemente, porque los temas del programa van cambiando.

La segunda iniciativa son las Verbenas Culturales, que aprovechan espacios públicos cercanos a las bibliotecas, como parques o plazas, para acercar a la gente a la lectura. Entre las actividades que se realizan en este programa se encuentran las lecturas en voz alta, las lecturas colectivas, el teatro, la danza, la pintura y la proyección de películas; todo en relación con el mundo del libro y la lectura.

En ese mismo tenor se encuentra la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, que llevó a cabo varios programas de fomento a la lectura y promoción del gusto por leer sobre todo entre el público infantil y juvenil. De acuerdo con Del Ángel y Rodríguez, “El 70 por ciento de la población que se benefició de las actividades de la Red de Bibliotecas Públicas y el 80 por ciento que acudió a las actividades de fomento a la lectura fueron niños y jóvenes” (Del Ángel & Rodríguez, 2007: 25).

En 2008 surge el programa México Lee, una iniciativa ambiciosa que pretende formar individuos que dominen habilidades como las distintas alfabetizaciones, además de habilidades básicas como leer, escribir, hablar y escuchar. Algunos de sus objetivos son: que los mexicanos aprendan a buscar información para proponer soluciones en el mundo en el que viven y sean capaces de escribir textos que expresen sus pensamientos y emociones. Asimismo, es interesante notar que el programa México Lee ve en las escuelas y bibliotecas espacios comunitarios de formación de lectores, siempre colaborando con maestros y padres de familia, y reconoce que la lectura forma sociedades fuertes que contribuyen activamente al proceso democrático.

Los principales ejes con los que se desarrolla México Lee buscan disminuir la brecha que separa el libro de la población. En ese sentido, México Lee se alinea con los objetivos de las Salas de Lectura, que, como hemos visto, se encuentran en comunidades muy marginadas de México. Específicamente, los ejes con los que se pretende acercar el libro a sus lectores potenciales se abocan a promover la lectura en espacios fuera del ámbito escolar –también se busca mejorar la infraestructura de dichos espacios—, profesionalizar a los promotores, aprovechar las nuevas tecnologías para promover la lectura, desarrollar prácticas lectoras comunitarias y, finalmente, llevar a cabo una evaluación que mida y reporte el desarrollo lector de la población en México.

Un producto importante del programa México Lee es el Premio al Fomento de la Lectura y la Escritura, convocado por la Secretaría de Cultura. Este premio se divide en seis categorías: “Fomento a la Lectura y la Escritura en Salas de Lectura; en las Bibliotecas Públicas; desde la Sociedad Civil; en Escuelas Públicas de Educación Básica; en Otros Espacios Educativos, y en Empresas que Promueven el Fomento de la Lectura” (Secretaría de Cultura, 2015). El objetivo es dar a conocer programas o iniciativas relacionados con el fomento a la lectura para que sean repetidos en todo el país.

Otro programa que no debería perderse de vista es Alas y Raíces, cuya misión es generar espacios culturales en los estados de la república mexicana para que los niños desarrollen su creatividad y reconozcan el patrimonio cultural. Algunas de las estrategias que utiliza Alas y Raíces para alcanzar sus objetivos son la profesionalización de promotores culturales, lo que les ha permitido mantener contacto con creadores, funcionarios y promotores de la cultura; la formación de alianzas y la vinculación institucional. También se realizan proyectos especiales, mismos que ampliaron la oferta de las Salas de Lectura al donar la Biblioteca Alas y Raíces: en más de 3,440 Salas del país se distribuyeron más de 55 mil ejemplares.

Alas y Raíces también lleva a cabo estudios sociodemográficos para estudiar el lugar y las condiciones en que viven niños y jóvenes. Esto es de suma importancia pues, como se verá, el nivel de estudios e ingresos mensuales está muy ligado con el acceso y el gusto por la lectura.

Finalmente, es necesario señalar el importante trabajo de difusión y promoción de la lectura que hace la Asociación IBBY México/A leer, fundada originalmente como Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear, A.C. en 1979 y renombrada como IBBY México/A leer en 2008. Esta Asociación está afiliada al colectivo internacional IBBY –International Board on Books for Young People—desde su fundación.

IBBY México/A leer lleva a cabo importantes proyectos de promoción de la lectura. Algunos de ellos son el festejo del Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil, celebrado cada 2 de abril desde 1967, en honor del nacimiento de Hans Christian Andersen. La Asociación también impulsa la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil –FILIJ—y

estimula a autores e ilustradores de Literatura Infantil y Juvenil –LIJ– a través del premio Antonio Robles.

Apenas en 2012 se inauguró la Biblioteca BS-IBBY México/A leer, una institución importante, pues es ahí donde se realizan programas como Nosotros Entre Libros, Comité Lector y Abuelos Lectores. Además, el acervo de esta biblioteca es muy rico y está al alcance de cualquiera que quiera consultarlo, ya sea con fines de entretenimiento, consulta o investigación.

Entre los muchos programas de IBBY México destacan la publicación de la *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes*, los Bunkos de lectura, el Programa Nosotros Entre Libros y el Programa de Inclusión. La *Guía de libros...* se publica anualmente. Consiste en un listado de obras de LIJ que un jurado especialista analiza y selecciona con el fin de recomendarlas a padres, maestros, bibliotecarios y promotores de lectura. Los Bunkos de lectura es un proyecto parecido a las Salas de Lectura de la Secretaría de Cultura. Se trata de bunkos, pequeños espacios acondicionados con un acervo de libros, donde los niños se reúnen a leer y a comentar sus lecturas. Según el sitio web de IBBY México, “De 1993 a la fecha, se han instalado 71 Bunkos en alianza con varias instituciones”.

El Programa Nosotros Entre Libros se desarrolla desde 2005 y busca llevar la lectura en voz alta a escuelas primarias públicas. Según el mismo sitio web, este Programa ha tenido mucho éxito y son varias las primarias que se han sumado a él. Por otro lado, el Programa de Inclusión busca atender la diversidad social con el apoyo de libros en Braille, audiolibros o textos con traducción a Lengua de Señas Mexicana. Este mismo Programa también atiende a lectores de lenguas originarias de México.

El Programa Nacional de Lectura en Veracruz

El estado de Veracruz se ha alineado con los objetivos y metas planteados por el Programa Nacional de Lectura –PNL– del que se habló anteriormente. En ese sentido, la administración de dicha entidad se comprometió a fortalecer las bibliotecas escolares y de aula, así como a promover y desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los niveles escolares de primaria y secundaria. El reporte correspondiente al año 2011 presenta algunas estadísticas y señala que en 2010:

se capacitaron 1340 directores de escuela, supervisores escolares y jefes de sector; 204 maestros bibliotecarios, 1064 asesores técnico pedagógicos que cumplen funciones como asesores acompañantes y 3611 docentes de las regiones de Huayacocotla, Pánuco, Tantoyuca, Chicontepec, Tuxpan, Poza Rica, Martínez de la Torre, Xalapa, Zongolica, Orizaba, Veracruz, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla, Acayucan, y Coatzacoalcos [...] (Cruz Hernández, 2011: 4).

El informe citado también señala estadísticas relacionadas con la instalación y uso de las bibliotecas de aula. Así, señala que en 2009-2010 había “767 Escuelas con Bibliotecas Escolares instaladas”, “874 Escuelas que involucran a padres de familia en la promoción de la lectura y la escritura” y “683 Escuelas que de manera cotidiana utilizan los acervos”. Además, se indica que para el periodo escolar 2010-2011 se beneficiarían 9,505 primarias con la donación de acervos escolares.

Los números y los esfuerzos señalados en el informe preparado por la Secretaría de Educación de Veracruz –SEV– en 2011 son altos, y las mismas autoridades educativas tienen la obligación de exponer resultados y evaluaciones del programa. De otro modo, pareciera que la promoción de la lectura en escuelas de nivel básico se realiza sin ton ni son, limitándose a la mera dotación de materiales de lectura en las aulas –esto es lo que muchas veces ocurre. En ese sentido, es una falta muy grave el que esos resultados y evaluaciones no se encuentren al alcance de maestros, promotores, padres de familia o cualquier persona interesada en el ámbito de la lectura y de su fomento en primarias y secundarias.

Promoción de la lectura en niños a través de estudios universitarios y de posgrado

Son muchas las tesis y trabajos recepcionales de universidades y posgrados que se han enfocado en promover y en llevar a cabo talleres de lectura con niños de primaria. Sin embargo, aquí se mencionarán sólo dos trabajos: el primero es una tesis de licenciatura de la UNAM presentada por María Guadalupe García Chávez (2011); el segundo es un trabajo recepcional de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana defendido por Laura Pérez Vásquez (2015).

Para la realización de su tesis –titulada “El fomento a la lectura y la escritura creativas. Una propuesta metodológica”–, García Chávez trabajó con el programa Alas y Raíces de la

Secretaría de Cultura. Los objetivos generales de sus talleres eran “Acercar a los niños de manera lúdica y creativa a los libros y a la lectura” y “Lograr que la lectura sea significativa para ellos” (García Chávez, 2011: 108). Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes: “Conseguir que el niño haga de la lectura un acto cotidiano generador de emociones y nuevas ideas”; “Fortalecer la comprensión lectora”; “Desarrollar la capacidad crítica”; “Formar lectores independientes, con iniciativa propia” (García Chávez, 2011: 108).

Para lograr dichos objetivos, García Chávez echó mano de herramientas de promoción tales como lectura en voz alta, narración oral y actividades relacionadas con las artes plásticas –por ejemplo, en uno de los talleres, los niños tenían que plasmar en imágenes lo que se hubieran imaginado a partir de la lectura de un capítulo de *El jardín secreto*, de Frances Hodgson Burnet.

Aunque los resultados de los talleres de García Chávez no están medidos y evaluados con el rigor y la precisión que se requiere, la autora recoge algunos comentarios de padres cuyos hijos habían participado en las actividades. A continuación se citan algunos de ellos: “Mi hijo lee más desde que viene al taller”; “La felicito por su trabajo, mi hija me cuenta de las lecturas y los trabajos que hacen. Está muy contenta con usted”; “Antes de venir a este taller a mi hijo no le gustaba leer, y ahora sí [sic] lee”; “Mi hija lee y después de leer escribe o realiza alguna otra actividad a partir de la lectura” (García Chávez, 2011: 138).

Por otro lado, está el trabajo de Laura Pérez Vásquez, quien trabajó con niños de cuatro años del Centro de Desarrollo Infantil (Cendi). Además de trabajar con los pequeños, Pérez Vásquez involucró a los padres de familia para dar seguimiento a las actividades de lectura realizadas en los talleres. Entre sus objetivos se encuentran los siguientes: “Propiciar la mejora de la comprensión de los textos que a los niños se les lean, motivándolos a que generen preguntas y ellos mismos las respondan a fin de que entre todos deduzcan el tema central de los relatos”; “Propiciar que los niños expresen sus opiniones, motivándolos a dialogar acerca de los textos que se les leyeron e incitándolos a que exterioricen sus juicios de maneras alternas como la corporal y la pictográfica” (Pérez Vásquez, 2015: 20).

Las estrategias que utilizó Pérez Vásquez son muy similares a las de García Chávez, pues también se abocan a la lectura en voz alta y a las actividades plásticas. Sin embargo, a

diferencia de García Chávez, el proyecto de Pérez Vásquez sí presenta una evaluación y unos resultados concretos, ya que, de los padres encuestados:

90% contestó que sus hijos mejoraron su comprensión.

90% contestó que sus hijos mejoraron su imaginación.

75% contestó que sus hijos mejoraron su memoria.

90% contestó que sus hijos mejoraron su expresión oral.

70% contestó que sus hijos mejoraron su razonamiento crítico.

75% contestó que sus hijos mejoraron su atención. (Pérez Vásquez, 2015:

59)

Para concluir esta sección, puntualizaré que el presente proyecto se inscribe dentro de la promoción de la lectura enfocada en niños de primaria; en ese sentido, se alinea con las propuestas y programas de fomento a la lectura y a la escritura revisados aquí. Aunque dichos programas son bastante similares unos con otros, este proyecto tomará solamente los que considere pertinentes y que vayan más de acuerdo con los objetivos perseguidos.

I.4. Breve caracterización del proyecto

Basándome en todo lo anterior, y tomando en cuenta el problema de la lectura en México, sobre todo en niños en edad escolar, mi proyecto se enfoca en niños de tercero de primaria. El propósito es fomentar la lectura y la escritura por placer, ya que, como he señalado anteriormente, estas actividades son básicas para comprender el mundo y para desarrollar habilidades cognitivas que permitan resolver cualquier tipo de problema. Por supuesto, con este proyecto los niños no se volverán lectores autónomos de la noche a la mañana, pero pretendo contribuir a eso con un acercamiento a la lectura y a la escritura por placer.

Naturalmente, las lecturas y actividades que se llevarán a cabo como parte del proyecto serán inducidas, pero eso no impide que también sean disfrutadas por los niños. Posteriormente, si las estrategias tienen éxito, se espera que los niños comiencen a ser lectores autónomos.

Asimismo, se pretende cambiar la concepción que comúnmente se tiene sobre la lectura, es decir, que es una actividad aburrida o inútil. Con el presente proyecto quiero lograr

que los niños se den cuenta de que la lectura, la literatura y la escritura son un juego. De esta forma, se acercarán a todo eso de manera más libre y menos prejuiciosa.

La metodología a seguir para conseguir esos propósitos es la lectura en voz alta de textos de varios géneros literarios. Esto tiene como objetivo hacerles saber a los niños lo amplio que es el mundo del libro y la lectura, además de que, si se les ofrecen a los niños varias opciones, ellos poco a poco irán encontrando lo que más les guste. Posteriormente, se realizarán actividades que permitan la apropiación del texto, así como el razonamiento crítico y creativo para después poner esos elementos por escrito. Como he señalado, la escritura ayuda a reordenar la recepción del libro que se ha leído y ayuda a construir una lectura más crítica y sensible.

A grandes rasgos, la estrategia de evaluación consistirá en hacerles a los niños una serie de cuestionarios con el fin de analizar qué han aprendido gracias a la actividad, qué piensan de la lectura y cómo se sienten respecto a ella. También se revisarán los productos obtenidos de cada actividad, con el fin de saber qué tanto interiorizaron el texto y qué tanto cambió su perspectiva o sus opiniones respecto a la lectura.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

II.1. Delimitación del problema

La idea general que subyace en nuestro país respecto a la lectura es “en México no se lee”. Pero, ¿qué tanto no se lee? La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 proporciona datos estadísticos sobre esta problemática e indica si se lee mucho o poco, qué tanto se lee, si en las familias de los mexicanos hubo o hay suficiente capital cultural, si se leen materiales impresos o electrónicos, etcétera. Además, también muestra información sobre hábitos de lectura relacionados con el género, la edad, la ocupación y el salario mensual de los mexicanos.

Así se puede ver, por ejemplo, que la lectura no es el pasatiempo favorito de los mexicanos, pues solamente fue mencionado 21.1% de las veces; por otro lado, ver televisión es la actividad favorita de 52.9% de los encuestados. Quizá el porcentaje de la lectura como pasatiempo es tan bajo porque esta actividad está fuertemente ligada a la escolaridad y al nivel de ingresos de las personas. Así, entre las personas con educación universitaria o mayor, la lectura como pasatiempo fue mencionada 40% de las veces. Por otro lado, 41% de los mexicanos cuyo ingreso familiar era mayor a los \$11,600 mensuales también mencionaron la lectura como pasatiempo.

Otro factor importante en el gusto por la lectura es la animación de los padres en la infancia. Entre los mexicanos que contestaron “sí” a la pregunta “Cuando era niño, ¿sus padres lo animaban a leer otras publicaciones (no escolares)?” (25) (2,611 casos), 39.1% calificó su gusto por la lectura con un 3 en una escala del 1 al 5. Un resultado similar se encuentra en la relación entre el gusto por la lectura y el estímulo de los maestros en la infancia. Entre los mexicanos estimulados por sus maestros a leer textos no escolares (3,628 casos), 40% calificó su gusto por la lectura con un 3 en la escala antes mencionada. No hay que despreciar la influencia ejercida por los maestros en la infancia, pues son actores con gran protagonismo en la adquisición del gusto de la lectura: 59.8% de los encuestados señalaron que un maestro les leía “siempre” (se asume que les leía en el aula).

En cuanto a la dificultad para leer, se encontró que entre más escolaridad y más ingresos tenga un mexicano, más fácil le será leer. El 88.2% de la población universitaria dijo que para ellos leer era fácil; la misma respuesta fue reportada por 82.2% de los jóvenes de entre 12 y 17 años de edad y por 87.2% de las personas con un ingreso mensual familiar de entre \$6,800 y \$11,599.

Entre las limitantes específicas para leer, la falta de comprensión de la lectura fue mencionada con más frecuencia por la población de “56 años o más”, con 51.3% de las respuestas. Por otro lado, esta limitante fue señalada por 45.8% de los mexicanos de entre 12 y 17 años de edad. Otras limitantes fueron “Leo muy despacio” y “Soy impaciente para leer” (ENL 2015: 51). La primera fue mencionada con mayor frecuencia por los mexicanos de “56 años o más” (53.8%), frente a los jóvenes de entre 12 y 17 años, quienes sólo la mencionaron 26.2% de las veces. La segunda limitante mostró el siguiente resultado: 31.3% de quienes

contaban con más de 56 años la mencionaron. Mientras tanto, esta misma dificultad para leer fue reportada por 33.3% de quienes tenían entre 12 y 17 años.

Este año, la ENL también midió prácticas de escritura. Se encontró que 31.9% de los mexicanos califica con un 3, en una escala del 1 al 5, su gusto por la escritura. De nuevo, se encuentra la misma relación entre este gusto y el nivel de estudios e ingresos que la mostrada por la lectura. Por ejemplo, 35.3% de los menores de edad (12-17 años) calificaron con un 3 (en la misma escala del 1 al 5) su gusto por la escritura. La misma calificación fue reportada por 35.8% de los estudiantes y 35.6% de gente con estudios universitarios o mayores.

Gracias a la ENL puede apreciarse que los mexicanos escriben, sobre todo, por razones prácticas. Ante la pregunta “¿Usted escribe?” (ENL 2015: 114) se recabaron los siguientes resultados: la escritura de recados fue la primera mención de 22% de la población. De ahí siguen, también como primera mención, los mensajes SMS (19.5%) y las tareas escolares (18.8%). Por otro lado, las principales razones por las que se escribe son: “Para comunicarme con otros” (57.6%, primera mención); “Porque lo requiero en la escuela” (10.2%, primera mención); “Porque lo requiero en el trabajo” (10%, primera mención) (ENL 2015: 115), entre otras.

Las primeras conclusiones a las que llegamos gracias a las estadísticas son: primero, la lectura sí tiene una relación directa con el estímulo en la infancia, ya sea por parte de padres o maestros —es más probable que un adulto sea lector si fue un niño lector— así como con el nivel de escolaridad e ingresos. Esto último me hace pensar que la lectura sigue siendo vista como un lujo o un pasatiempo y no como una parte esencial de la vida cotidiana de los mexicanos.

En Veracruz, la situación de hábitos lectores no es muy diferente a la del resto del país. Así lo mostró la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010, que tiene una sección especial para medir las costumbres lectoras y de escritura de los veracruzanos. Quizá el dato más alarmante que arrojó la encuesta sea el relacionado con el número de libros leídos en el último año, que no estén relacionados con la escuela o el trabajo: 72.28% de los encuestados respondió “ninguno”, seguido de 10.11% que respondió “uno” y de 6.79% que respondió “dos”. Sin embargo, parece que los libros no son la única publicación

que no se lee: 34.59% de los entrevistados aseguró que “nunca” lee periódicos, mientras que 41.68% afirmó que “nunca” lee revistas.

Esta encuesta también midió el capital cultural poseído por los veracruzanos. Así, se observa que 37.98% de los encuestados respondió que en su casa hay “de 1 a 10” libros; 19.65% afirmó que había “de 11 a 20”, mientras que 16.28% respondió no tener ningún libro.

Finalmente, en cuanto a prácticas de escritura creativa, los resultados arrojados por la Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010 no difieren demasiado de los mostrados por la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015, pues 92.6% de los veracruzanos encuestados dijo no haber escrito un cuento, una novela o un poema en su tiempo libre. De esta forma, se observa que la escritura es vista, en Veracruz y también a nivel nacional, sólo como una herramienta de carácter práctico; es decir, se usa solamente para dejar recados o comunicarse con alguien, no para ordenar el lenguaje, los pensamientos o los sentimientos.

Una situación muy diferente es la que caracteriza al colegio Thomas Jefferson, escuela donde se realizarán las prácticas de intervención. En un cuestionario personal llevado a cabo de manera escrita a la maestra Blanca Robles Navarrete, directora de primaria de la escuela Thomas Jefferson, se indagó sobre las principales prácticas lectoras de la escuela. La profesora Robles señaló que en la primaria todos los días se implementan estrategias de promoción a la lectura y a la escritura, aunque no especificó qué estrategias se utilizaban.

La escuela primaria Thomas Jefferson cuenta con una biblioteca general, pero también cuenta con bibliotecas de aula. Robles Navarrete aseguró que a cada niño se le invita a donar un libro para la biblioteca de su salón y, cuando terminan alguna actividad, los niños son invitados a leer un libro. Con esas acciones se puede vislumbrar la importancia que la escuela Thomas Jefferson le da a la lectura. Sin embargo, la biblioteca no es el único espacio promovido para la lectura: la profesora Robles señaló que

Si [sic.] se han llevado a cabo funciones de cuentacuentos, obras de teatrín por parte de los alumnos de sexto grado de primaria. Una feria para presentar el contenido de un libro trabajado por los alumnos de secundaria y la participación de alumnos de primaria. (B. Robles, comunicación escrita, 4 de octubre de 2016)

Además de las actividades llevadas a cabo dentro de la escuela, también se promueven actividades extraescolares relacionadas con la lectura, como la asistencia a la Feria del Libro Infantil y Juvenil de Xalapa; de acuerdo con Robles Navarrete, a los niños se les motiva para que compren algún libro que les guste. Por otro lado, la misma profesora señaló que no se han llevado a cabo proyectos de fomento a la lectura externos a la institución, por lo que mi intervención sería la primera en esa escuela, en el nivel de primaria.

Posteriormente, indagué los hábitos lectores de la profesora Robles, quien considera que es muy importante promover la lectura porque gracias a ella se amplía el léxico de los niños y también permite “[...] conocer diferentes maneras de pensar, culturas, lugares, extender su creatividad, escribir con mayor facilidad. Poder expresarse rápidamente ante cualquier situación” (B. Robles, comunicación escrita, 4 de octubre de 2016). Es decir, además de los fines prácticos de la lectura –ampliar el léxico— la profesora también reconoce que leer es como abrir una ventana al mundo y es, también, una actividad que permite escribir y expresarse más fácilmente.

En cuanto al gusto por la lectura manifestado por la profesora Robles, ella lo califica con un 4 en una escala del 1 al 5, donde 1 equivale a “no me gusta leer” y 5, a “me gusta mucho leer”. Al preguntarle si lee por placer y con qué frecuencia, la profesora respondió que sí leía por gusto y que procuraba hacerlo dos días a la semana. Además, también califica con un 4, en la misma escala del 1 al 5, la importancia que tiene la lectura en la vida cotidiana y en el trabajo en el aula –cabe mencionar que la profesora Blanca Robles, además de ser la directora de la escuela primaria Thomas Jefferson, también da clases en sexto grado en la misma institución. Finalmente, la profesora señaló que la lectura “[...] debe ser algo natural, por gusto y no impuesto ni obligatorio. En los niños se debe generar esa semilla de interés y que quieran saber qué pasa en las historias y dónde terminan” (B. Robles, comunicación escrita, 4 de octubre de 2016).

También se entrevistó a la profesora de tercer grado de primaria, Rosy Lagunes. Ella indicó que entre sus alumnos hay muchos niños lectores, a quienes se les motiva para que continúen leyendo en el futuro –sobre todo a través de recomendaciones de libros que ellos mismos hacen a sus compañeros. En general, la percepción de la lectura es positiva, ya que cuando hacen actividades relacionadas con la lectura y/o la escritura, los niños “las hacen con

gusto porque saben que van a aprender” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). Además, según la profesora Lagunes, a sus alumnos los libros les parecen “divertidos” y saben que con ellos aprenderán muchas cosas nuevas. Aun así, en caso de que a algún niño de la clase no le guste la lectura, la profesora trata de promoverla diciéndole que gracias a los libros es posible conocer otros mundos, otras culturas u otras formas de pensar.

Dentro de la dinámica de los grupos de tercer grado, la lectura desempeña un papel fundamental: la maestra la califica con un 5 en una escala del 1 al 5 –donde 1=la lectura no es importante y 5=la lectura es muy importante. Lagunes considera a la lectura como la base de todas las actividades de aula. En ese sentido, en su clase se han realizado varias dinámicas: “lectura en voz alta, compartir lo aprendido, dibujar lo que entendieron de la lectura, realizar una historia o cuento de lo que comprendieron” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). De todas esas actividades, la que ha tenido más éxito es, según Lagunes, la escritura de un cuento o historia. Esta información es valiosa para mi proyecto, porque se le puede sacar mucho provecho al gusto por la escritura que los niños de ese grupo ya tienen.

Un dato sorprendente es el hacer actividades, dentro del aula, relacionadas con libros o lecturas no vistas en clase –sobre todo la recomendación de libros por parte de la maestra hacia los alumnos o entre los mismos alumnos que se señaló líneas arriba. Sin embargo, lo anterior ya no resulta tan extraordinario cuando se toma en cuenta el nivel económico y de capital cultural de los alumnos de la escuela Thomas Jefferson pues, como ya se mencionó, es una institución privada. Esto quiere decir que los padres de los niños de esa escuela están en condiciones de comprarles libros.

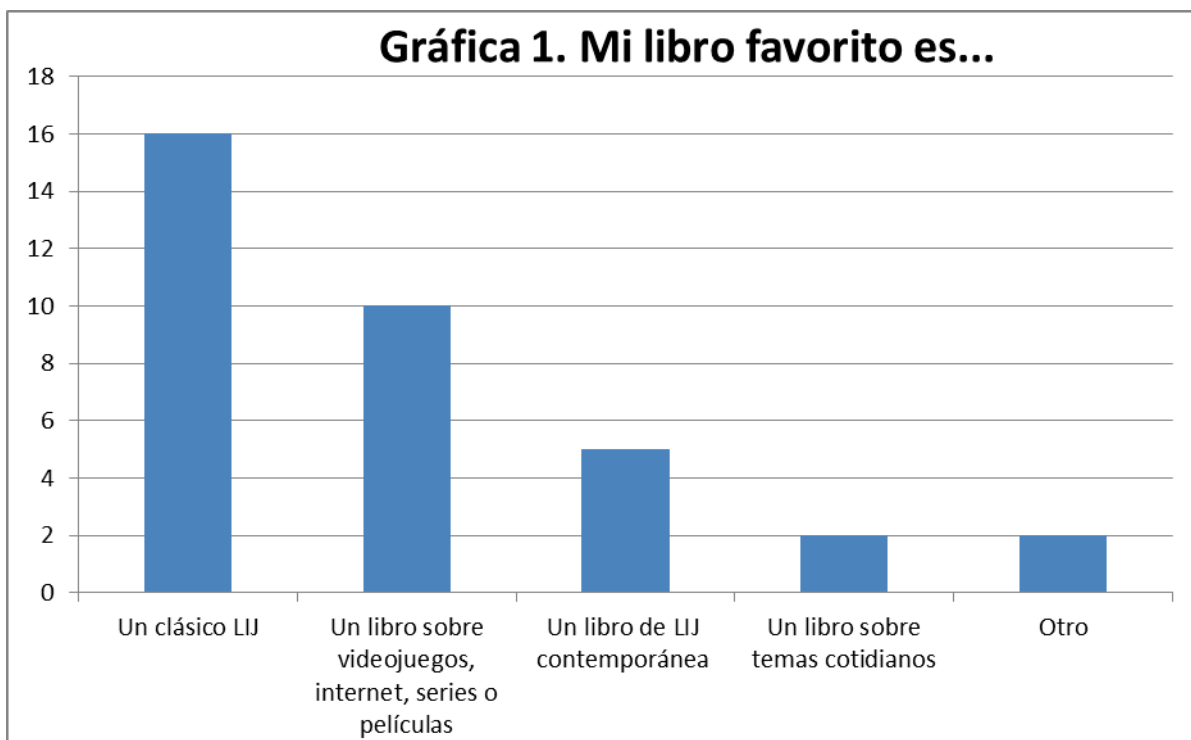
Otra actividad realizada en el salón de la profesora Lagunes es la conformación de la biblioteca de aula, con la que la maestra busca fomentar la lectura entre los niños que menos leen. Sin embargo, en el cuestionario no se especifica qué actividades relacionadas con la biblioteca se llevarán a cabo.

En cuanto a los hábitos lectores de la profesora Lagunes, ella declaró que, en la misma escala del 1 al 5 antes mencionada, le da un 4 a su gusto por la lectura. Además, distingue la lectura utilitaria y la lectura por placer: “[...] diariamente leo los temas relacionados con la clase y por gusto leo libros que me recomiendan los compañeros y trato de que sea constante” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). Lagunes considera que leer es

importante porque “[...] desarrollas tu imaginación, tienes competencias lectoras, ampliar el vocabulario, estructuras cognitivas, y producción de textos” (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016). Esta importancia está presente, según la profesora, tanto en el trabajo en el aula como en la vida cotidiana. Por lo mismo, ella considera importante promover la lectura, ya que ésta ayuda a comprender muchas situaciones tanto del texto como de la vida (R. Lagunes, comunicación escrita, 7 de octubre de 2016).

Por último, es necesario acotar que la profesora Lagunes afirmó haber tomado talleres relacionados con la promoción de la lectura, tanto en editoriales como en la propia escuela. Sin embargo, no especificó qué cursos eran ni cuáles eran los contenidos de éstos.

En resumen, gracias a las observaciones y a los cuestionarios realizados, se puede apreciar que en la escuela primaria Thomas Jefferson, particularmente en el tercer grado, hay un alto nivel de gusto por la lectura y la escritura. Sin embargo, hay que señalar cierto sesgo mostrado por una encuesta aplicada a los dos grupos de tercer grado. En el primer día de intervención –17 de octubre con el 3° J y 24 de octubre con el 3° T—se preguntó a los niños cuál era su libro favorito, por qué les gustaba y qué sentían cuando lo leían. Particularmente, se destacan las respuestas obtenidas de la afirmación “Mi libro favorito es...” Como se ve en la Gráfica 1, los libros clásicos de LIJ fueron los favoritos. Sin embargo, me di cuenta de que es frecuente que los niños confundan libros o historias clásicas con su correspondiente adaptación fílmica: cuando les pregunté si conocían *El libro de la selva* me dijeron que sí lo habían leído, pero se sorprendieron cuando les comenté que Mowgli era un niño malvado que mata a Shere Khan con trampas. Algo similar ocurre con *Bambi*, *Pinocho* y *Cenicienta*. Entonces, aunque el número mostrado en la gráfica es alto, y aunque se mencionaron libros de LIJ tan importantes como *Charlie y la fábrica de chocolate* y *El Principito*, hay que tener en consideración el matiz que acabo de señalar. Además, también fueron populares los libros sobre series de televisión, videojuegos o internet, como *Wiggeta*, *Soy Luna* o *Pretty Little Liars*, basado en la serie del mismo nombre. Esto último muestra la tendencia, muy popular recientemente, de la publicación de libros escritos por *youtubers* o estrellas del internet, cuyo contenido en las redes es visto por los niños y cuyos productos, libros incluidos, consumen.

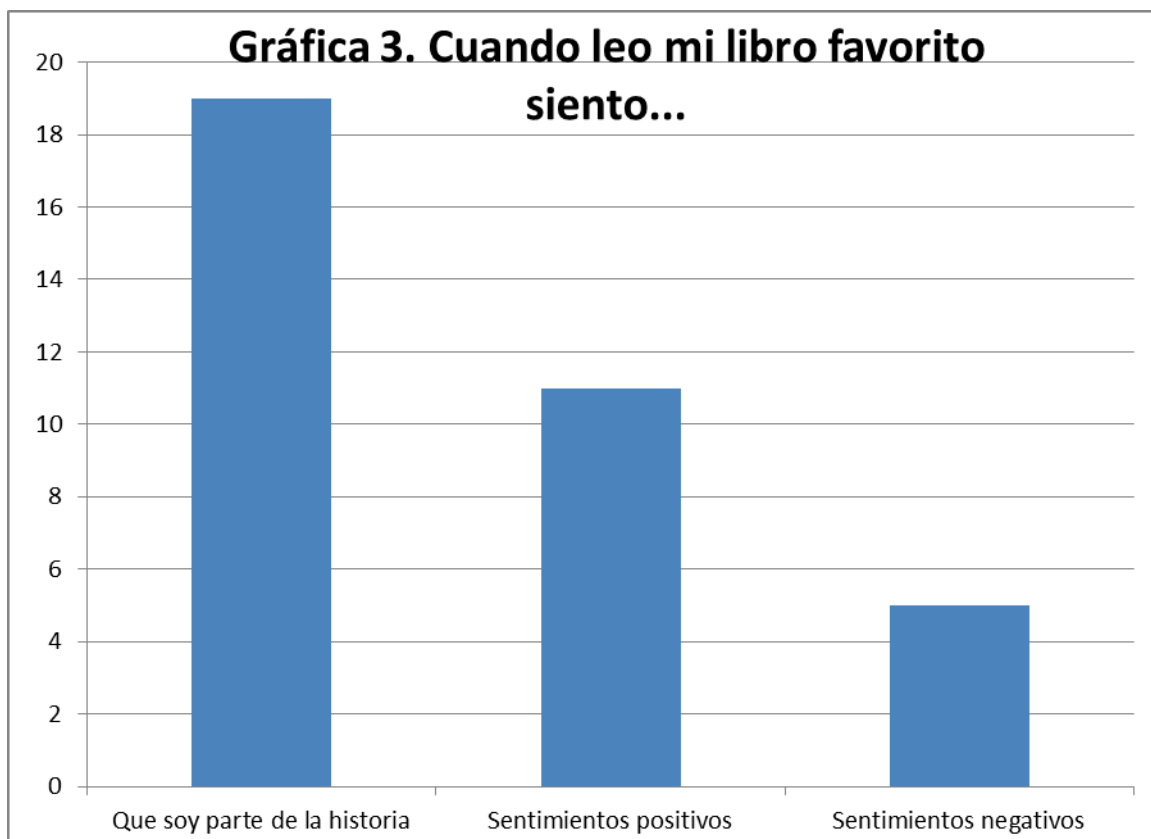


Dentro de los libros de LIJ contemporánea se mencionó la muy popular serie de libros *Diario de Greg*, cuyo primer volumen, *Diario de Greg 1. Un renacuajo*, se publicó en 2007. En 2016 se publicó el volumen 11 de las aventuras de Greg. Por otro lado, los “libros sobre temas cotidianos” se refieren a libros de gran formato, ilustrados a menudo con imágenes o fotografías, de automóviles, dinosaurios y otros temas que les interesan a los niños. Dentro de la categoría “Otro” se incluyen leyendas y mitos populares –al momento de realizar la encuesta, algunos niños estaban obsesionados con la leyenda de “La Llorona”.

En cuanto a las razones que los llevaban a elegir ese libro como favorito, la más popular fue relacionar ese texto con sentimientos positivos, como alegría o curiosidad. La segunda razón más mencionada fue “porque el tema me interesa” y la tercera, “por lo que pasa en la historia”. Es curioso que la razón “porque me gusta el suspenso” fuera mencionada sólo 3 veces, ya que he podido notar que es un género que le interesa a muchos niños.



Finalmente, se presentan los resultados de la pregunta “¿Qué sientes cuando lees tu libro favorito?”, donde la respuesta “Que soy parte de la historia” fue la más popular, con 19 menciones de un total de 35 participantes. Los sentimientos positivos se refieren a, por ejemplo alegría y curiosidad y los negativos, a miedo o tristeza.



Los resultados de las encuestas anteriores pretenden ser aprovechados en la realización de este proyecto; sin embargo, no se dejarán de lado otros objetivos, como promover la lectura como espacio de juego y de libertad, y fomentar la escritura como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico.

Como conclusión de este apartado, es preciso señalar algunos matices en cuanto a la relación ingresos económicos, escolaridad y hábitos lectores. Como se ha visto gracias a los datos arrojados por la ENL 2015-2016, quien gana más dinero al mes y quien tiene educación universitaria o mayor, probablemente sea un lector más asiduo en la juventud y adultez. Ése es el caso de la escuela primaria privada Thomas Jefferson, cuyos alumnos gozan de estabilidad económica. Pero, como podemos notar gracias a la encuesta y a las gráficas, a pesar de que son niños lectores, quizá lo que leen no es lo más adecuado para desarrollar sus capacidades cognitivas, su imaginación o su pensamiento crítico. Además, es probable que aún no estén verdaderamente relacionados con los libros y la lectura, pues confunden libros con películas. Como se ve, a veces la estabilidad económica y la escolaridad –en este caso, la de los padres o

la de la familia más cercana—no son sinónimos de alto gusto y capacidad lectora. O quizá sí lo son, pero hace falta una guía para mostrarles a los niños cuáles son los libros con los que ejercitarán el pensamiento crítico, la imaginación y desarrollarán el lenguaje. Además, también es necesario que los niños cuenten con una guía que los lleve a “subir en la escalera” de las habilidades lectoras.

II.2. Justificación

Como se ha visto, el adecuado estímulo a la lectura en la infancia, junto con otros factores como la escolaridad y el nivel de ingresos, es decisivo para el desarrollo posterior del gusto por la lectura. Es decir, si un niño es lector constante, es más probable que también lo sea en su adultez.

En ese sentido, mi proyecto de intervención pretende tener injerencia en la población infantil de edad escolar, particularmente tercero de primaria. Considero que un adecuado fomento a la lectura entre los niños de esa edad puede ayudar a generar si no el gusto, al menos la curiosidad por leer textos no escolares que los ayuden a pensar más crítica y sensiblemente. Además, hay que recordar que los niños se encuentran vulnerables en esta etapa, pues, como hemos visto con Gardner, es entre los ocho y los diez años que abandonan el pensamiento imaginativo, creativo y audaz. Es por eso que con la elaboración y la realización de este proyecto se pretende “rescatar” y fomentar ese tipo de pensamiento en un grupo de edad propenso a la etapa literal del desarrollo creativo y cognitivo.

Además, creo que la lectura y la escritura creativa necesitan ser promovidas como un espacio de libertad y de juego. Una promoción de ese tipo seguiría una brecha que es, a menudo, poco o mal explorada por algunos promotores de lectura.

Vale la pena hablar sobre los participantes potenciales del proyecto, pues es en la recepción donde la filosofía de los talleres, sus metas y objetivos se hacen (o pretenden hacerse) presentes. Los destinatarios principales son los niños. Para ellos, el proyecto es beneficioso porque funciona como una ventana a la literatura y a la creación. Creo que los talleres les podrían mostrar a los niños “otros caminos posibles” en cuanto a la literatura y, así,

hacerles saber que los libros, la escritura, la lectura y la creación en general, son espacios donde ellos pueden sentirse libres de explorar los sentimientos y pensamientos generados por la lectura.

Por otro lado, visto el proyecto desde la perspectiva de la promoción de la lectura, pienso que, mientras más pronto se empiece a leer, mejor. Por eso, el proyecto está enfocado en los niños, quienes pueden desarrollar habilidades muy importantes para su vida personal y profesional a través de la lectura, por ejemplo: capacidad crítica, sensibilidad o empatía. Por supuesto, no van a desarrollar esas habilidades de la noche a la mañana: tienen que ser constantes. Y este proyecto es apenas un acercamiento que pretende sensibilizar a los niños para que comiencen a interesarse en la lectura y escritura por placer.

Finalmente, la visión de la literatura infantil en que se basa este proyecto no es novedosa, pero sí poco difundida: la literatura es un juego, un espacio de libertad donde todo es posible, tanto en la forma como en el fondo. Creo que, si le damos voz a esa definición de literatura, podemos hacer que más gente se acerque a los libros sin los prejuicios clásicos que se asocian con la lectura.

II.3. Objetivos

II.3.1. Objetivo general

Fomentar la lectura y la escritura placentera en niños de tercero de primaria a través de la realización de talleres, para que a los participantes les sea posible apropiarse de las lecturas, leer por placer y por deseo fuera del ámbito escolar, ejercitar el pensamiento crítico y creativo, relacionar la lectura y la literatura con otras disciplinas, ver la escritura como medio para expresarse y ejercitar la imaginación.

II.3.2. Objetivos particulares

- Que los niños se apropien de las lecturas realizadas en la intervención.

- Que los niños lean por placer y por deseo fuera del ámbito escolar.
- Que los niños ejerciten el pensamiento crítico a través de la lectura.
- Que los niños se den cuenta de que la literatura puede ser vista como juego.
- Que los niños relacionen la literatura con otras disciplinas, o bien, con sus propias experiencias.
- Que los niños vean la escritura no sólo como un ejercicio práctico, sino que se den cuenta de que pueden utilizarla como medio para expresarse.
- Que los niños ejerciten su imaginación a través de la lectura y la escritura.

II.4. Hipótesis de intervención

Para el presente proyecto se plantea que, a través de la lectura en voz alta y narración oral de obras de literatura infantil y juvenil; así como a través de la escritura creativa –realizada a partir de las lecturas vistas en las diferentes sesiones—, los niños de tercer grado de primaria de la escuela Thomas Jefferson serán capaces de leer más por placer fuera del ámbito escolar. Asimismo, gracias a las estrategias mencionadas, podrán apropiarse de las lecturas vistas en las intervenciones, ejercitar el pensamiento crítico, ver la lectura y la literatura como un espacio de juego y libertad creativa, relacionar la lectura con otras disciplinas artísticas, desarrollar su imaginación y utilizar la escritura como medio para expresar sus ideas, sentimientos, emociones o pensamientos.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

III.1. Aspectos generales

La intervención tiene una duración total de 10 semanas, que pretenden abarcar de mediados de octubre –a partir del lunes 17— a una parte de diciembre y hasta mediados de enero de 2017.

Se trabajará cuatro horas a la semana, distribuidas de la siguiente manera: una hora cada día de lunes a jueves, de 13:30 a 14:30 horas.

El colectivo de referencia con el que se trabajará son, como ya se ha adelantado, niños de tercero de primaria. En ellos se aplicará una estrategia de intervención en forma de talleres con la siguiente estructura: lectura en voz alta, espacios de conversación con preguntas que vayan enfocadas a la apropiación y lectura crítica del texto leído y, finalmente, actividad de cierre, que consistirá en que los niños escriban.

Los grupos con los que he decidido intervenir son los dos de tercer grado de primaria – el 3° J y el 3° T— de la escuela Thomas Jefferson, ubicada en Xalapa, Veracruz. Esta escuela –cuyos niveles abarcan kínder, primaria y secundaria— es de carácter privado, por lo que es posible inferir que, gracias al alto nivel económico, también existe un alto nivel de lectura y capital cultural entre los niños. Además de las materias básicas de primaria, los alumnos también llevan materias como Robótica e Inglés.

Tanto la directora de primaria como la maestra de tercer grado tienen muy buena disposición para apoyarme en el desarrollo de mi proyecto. Como se vio en sus respuestas al cuestionario que les apliqué, ambas reconocen la importancia de la lectura y de su promoción.

III.2. Estrategia de intervención

Durante las 10 semanas de intervención que se requieren para la exitosa realización de este proyecto, se llevarán a cabo breves talleres que consistirán, básicamente, en la lectura en voz alta y narración oral de literatura infantil y juvenil; asimismo, se llevarán a cabo actividades donde los niños tendrán que escribir historias de ficción, reseñas o comentarios del texto leído. Estos productos bien pueden estar acompañados de ilustraciones hechas por los niños, aunque no es un requisito indispensable para la intervención de este proyecto.

Gracias al horario establecido con la directora y la maestra de tercer grado de la escuela primaria Thomas Jefferson, considero que es posible trabajar un tema distinto cada semana. Además, eso también permite que cada semana se trabaje con distintos géneros literarios –narrativa, poesía, ensayo, divulgación científica; o bien, literatura relacionada con

otras disciplinas artísticas—, pues esta variedad de géneros y temas permitirán que los niños exploren formas literarias que quizá no conozcan y que podrían llegar a gustarles.

Las intervenciones tendrán siempre una estructura básica que será la siguiente: introducción del tema o texto con el que se va a trabajar —es decir, conversaciones enfocadas a evaluar si los niños conocen el tema, el texto o incluso el autor; si les gusta, si lo han leído antes, etcétera; asimismo, gracias a esas preguntas se podrá observar y evaluar las reacciones de los niños: si éstas son de desagrado o de entusiasmo—actividad de lectura del texto —ya sea en forma de lectura en voz alta o narración oral—y actividad de cierre, que consistirá en evaluar qué aprendieron los niños de la actividad realizada y qué tanto se modificó su visión de la lectura y de la literatura. En ciertos días —tentativamente los miércoles y los jueves—se realizarán actividades de escritura creativa en la parte de cierre de la sesión. Considero que, al ser los últimos días de la semana de intervención, se podrá integrar mejor todo lo visto los lunes y los martes, cuyas actividades se centrarán más en la lectura.

Creo necesario señalar que, para llevar a cabo una intervención exitosa, es necesario crear, dentro del grupo foco, un ambiente de confianza, empatía y cierta libertad de lectura e interpretación de los textos. Sin embargo, también es necesario crear ambientes donde la libertad esté presente en la escritura creativa. Si bien esto ya se propició durante la primera observación, no está de más dedicar la primera semana de intervención a que los niños se presenten y hablen de sus hábitos lectores, tales como qué libros les gusta leer, si leen por sí mismos o alguien más les narra o les lee historias, si conocen a algún autor, si han ido a ferias del libro, cuál es su libro favorito y por qué les gusta, etcétera. De esta manera, además de conocer más a los niños, se construirá un ambiente de reflexión sobre los libros y la lectura y sobre por qué son importantes.

III.3. Metodología de evaluación

Para evaluar la información obtenida durante y después de los talleres, se usará el método cualitativo de “tradicción lingüística”. El enfoque de evaluación irá siempre de acuerdo con los objetivos del proyecto, por lo que se prestará especial atención a cómo perciben los niños la

literatura leída en los talleres, las actividades realizadas y la lectura en general; es decir, qué tanto perciben estas actividades como placenteras, divertidas, lúdicas y abarcadoras de la vida cotidiana y de otras disciplinas artísticas o científicas.

De acuerdo con Fernández Núñez (2006), el método de tradición lingüística comprende el texto como un objeto de análisis autónomo –a diferencia de la tradición sociológica, que ve el texto como la representación del mundo o de una sociedad. Así, “La tradición lingüística incluye el análisis narrativo, el análisis conversacional (o del discurso), el análisis de ejecución y el análisis lingüístico formal” (Fernández Núñez, 2006: 2).

Para llevar a cabo este análisis, se deberán seguir los siguientes pasos: “1) obtener la información [...] 2) Capturar, transcribir y ordenar la información [...] 3) Codificar la información [...] 4) Integrar la información” (Fernández Núñez, 2006: 3-4). Para el caso particular de la elaboración de este proyecto, se obtendrá la información a través de cuestionarios de preguntas abiertas que los niños deberán responder, pero también a través de la observación del comportamiento de los participantes en el momento de trabajo. Posteriormente, esa información será transcrita y ordenada en textos concisos y breves, para luego ser adecuadamente etiquetada y codificada bajo diferentes categorías. Finalmente, la información se integrará en un texto que dará cuenta de los resultados –es decir, se llevará a cabo la evaluación.

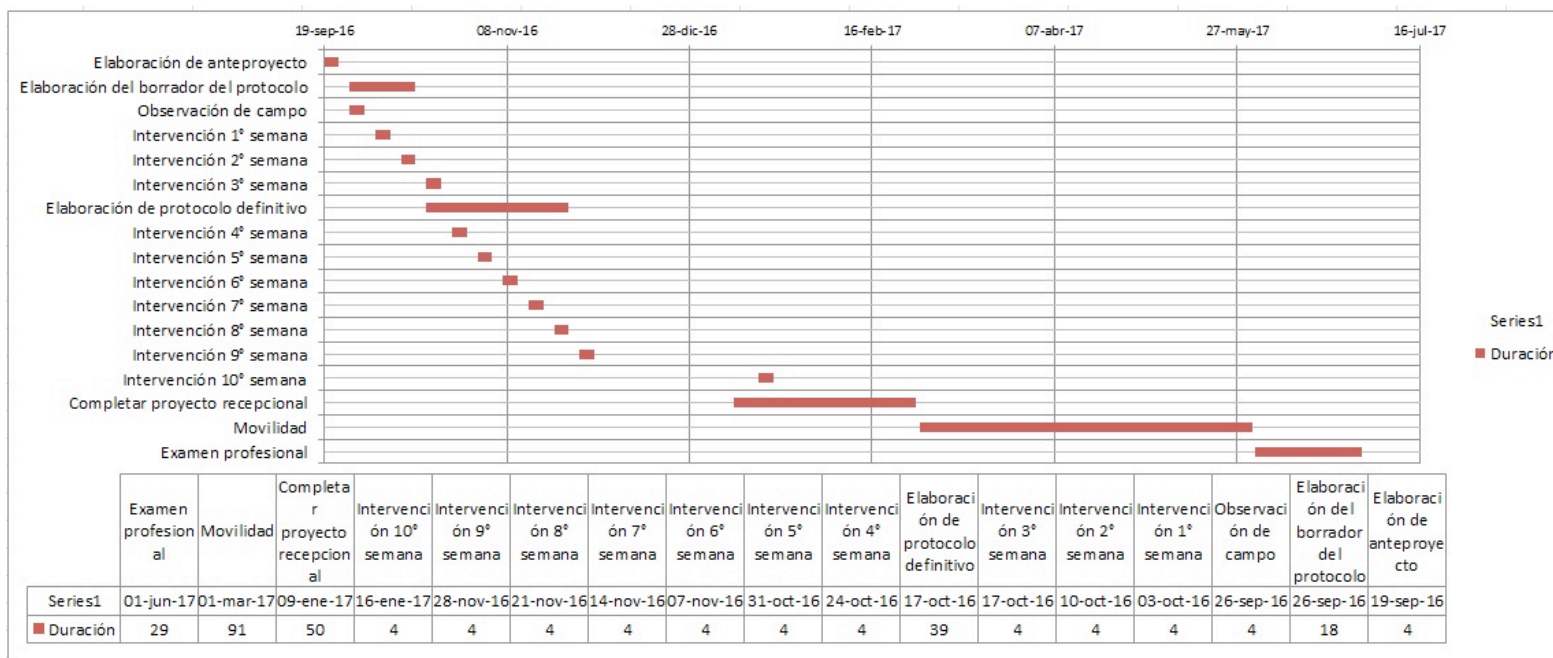
Dentro de la obtención de datos y posterior evaluación, se toman en cuenta las siguientes variables del colectivo de referencia: sexo, edad, gusto por la lectura antes de los talleres –en donde se reconocen las categorías “mucho”, “poco” y “nada”–, gusto por la lectura después de los talleres –usando las mismas categorías.

IV. PROGRAMACIÓN

IV.1. Descripción de actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto a obtener	Semanas
Protocolo	Se diseñará y desarrollará la redacción del protocolo de la intervención	Protocolo aprobado	8
Intervención	Intervención de la primera semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la segunda semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la tercera semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la cuarta semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la quinta semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la sexta semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1

Intervención	Intervención de la séptima semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la octava semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la novena semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Intervención	Intervención de la décima semana	Actividades escritas realizadas por los niños	1
Diseñar y desarrollar el trabajo recepcional	Elaborar la última versión del trabajo recepcional para una adecuada defensa del mismo	Proyecto completado	8
Movilidad	Realizar el proceso de movilidad a una universidad del extranjero para completar mi formación	Movilidad exitosa	4
Preparación y realización del examen recepcional	Se realizarán las actividades de preparación y ensayos de la presentación final y defensa del reporte de intervención (el examen recepcional)	Examen exitoso	4



IV.2. Referencias

Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En *Comunicación, lenguaje y educación* (9), 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2010). *Encuesta Nacional de Hábitos, Prácticas y Consumo Culturales 2010*. México: Autor. Recuperado de: http://www.cultura.gob.mx/encuesta_nacional/#.V-Uh5PI97IU.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2018*. México: Autor. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf.

Conaculta, Centro de Capacitación Cinematográfica, Pimienta Films (productores) y Del Paso, P. (directora). (2012). *Salas de lectura. Un cuento a varias voces* [documental].

- México: Productores. Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=bkd23Be3F_c.
- Cruz Hernández, O. (coord.). (2011). Programa Estatal de Lectura 2011 [documento de internet]. Recuperado de:
http://www.lectura.sep.gob.mx/operacion/docs/PELS_2009_a_2012/PELs_2011/VER_PEL_2011.pdf.
- Del Ángel, M. & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. En *Infodiversidad*, (11), 11-40. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>.
- Delgado Egidio, B. & Contreras Felipe, A. (2009). Desarrollo social y emocional. En B. Delgado Egidio (coord.), *Psicología del desarrollo. Volumen 2: desde la infancia a la vejez* (35-66). España: McGraw-Hill.
- Espinosa Tavera, E. & Mercado Maldonado, R. (2008). Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. En *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*, 38 (3-4), 201-232. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440008>.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? En *Butlletí LaRecerca* (7), 1-13. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Paidós.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: Conaculta.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En Tryphon, A. & Vonèche, J. (comps.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 81-113). Argentina: Paidós.

- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación, México, 19 de febrero de 1996. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996.
- Programa de Fomento al libro y la lectura. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, 21 de febrero de 1996. Recuperado de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/329/24.htm?s>.
- Ramos, L.A. (2015). Literatura infantil ¿para qué? En *La palabra y el hombre*, (33), 21-25.
- Rosenblatt, L.M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto* (1), 1-39.
- Sánchez Miguel, E. & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. En *Aula* (20), 83-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013411>.
- Secretaría de Cultura. (2015). Lanza la convocatoria del Premio México Lee 2015 para proyectos exitosos de fomento de la lectura y la escritura. Recuperado de: <http://www.gob.mx/cultura/prensa/lanzan-la-convocatoria-del-premio-mexico-lee-2015-para-proyectos-exitosos-de-fomento-de-la-lectura-y-la-escritura?state=published>.
- Villarreal, Héctor. (2013). Programa Nacional de Lectura: reprobado [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado>.
- Wozniak, R.H. (2000). ¿Qué es la inteligencia? Piaget, Vygotsky y la crisis de la psicología en la década de 1920. En Tryphon, A. & Vonèche, J. (comps.). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 23-40). Argentina: Paidós.

IV.3. Bibliografía

- De Cárdenas Cristiá, A. & Rodríguez Cabrera, L. (2008, agosto). Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. En *Ciencias de la información*, 39(2), 3-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1814/181421632001.pdf>.

- Doiron, R. & Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA)*, 37(2), 109-117. Recuperado de: <http://ifl.sagepub.com/content/37/2/109.abstract>.
- Douglas, D. & Hargadon, A. (2000). The Pleasure Principle. En *Hypertext 00. Proceedings of the eleventh ACM on Hypertext and Hypermedia* (153-160). New York: ACM. Recuperado de: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=336354>.
- Duarte, M. D. (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. En *Diálogos pedagógicos* (5), 42-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974961>.
- Duque Aristizábal, C.P.; Vera Márquez, Á.V. & Hernández Gutiérrez, A.P. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. En *Revista OCNOS* (6), 35-44. Recuperado de: https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.03.
- García Chávez, M.G. (2011). *El fomento a la lectura y la escritura creativas. Una propuesta metodológica* (tesis de licenciatura, no publicada). UNAM. Ciudad de México. Recuperado de: http://132.248.9.195/ptb2011/junio/0670074/0670074_A1.pdf.
- Murphy, S. (2012). Reclaiming Pleasure in the Teaching of Reading. En *Language Arts*, 89(5), 318-328. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264412135_Reclaiming_pleasure_in_the_teaching_of_reading.
- Piaget, J. (2000). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. España: Crítica.
- Piaget, J. (2016). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: FCE.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. México: Planeta/Conaculta.
- Spiegel, D. L. (1981). Importance of a Recreational Reading Program. En *Reading for pleasure: guidelines* (10-25). Delaware: International Reading Association. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED204722.pdf>.
- Stauffer, S. M. (2007, otoño). Developing Children's Interest in Reading. En *Library Trends*, 56(2), 402-422. Recuperado de: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/4588/Stauffer562.pdf>.

Zaid, G. (2004). Los demasiados libros. En *Antología general* (217-236). México: Océano.

Zaid, G. (2004). Organizados para no leer. En *Antología general* (414-419). México: Océano.